LB 41
.M38

ИЗЪ КНИГЪ
ГЕННАДІЯ ВАСИЛЬЕВИЧА
**ЮДИНА.**
№

Class _____

Book _____

YUDIN COLLECTION

# МАТЕРІАЛЫ

ПО ЧАСТИ

# ПЕДАГОГИКИ И ДИДАКТИКИ.

(Ко второму изданію журнала Учитель за 1861 годъ.)

---

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
Въ типографіи Эдуарда Веймара.
1862.

LB41
.M38

# ПОГРѢШНОСТИ.

| *Стран.* | *Строка* | *Напечатано:* | *Должно быть:* |
|---|---|---|---|
| 75 | 5 снизу | замараетъ себя на счетъ | замараетъ себя, развившись на счетъ |
| 76 | 9 » | «Сельскій вечеръ» | «Зимній вечеръ» |
| 79 | 6 сверху | воспитательно | воспалительно. |

---

ПЕЧАТАТЬ ПОЗВОЛЯЕТСЯ,

съ тѣмъ чтобы по отпечатаніи представлено было въ Цензурный Комитетъ узаконенное число экземпляровъ. С. Петербургъ, Января 19 дня 1862 года.

Цензоръ *В. Бекетовъ.*

# ОГЛАВЛЕНІЕ.


| | стран. |
|---|---|
| Программа журнала. . . . . | 1 |
| Отъ редакціи. . . . . | 9 |
| Бѣлинскій какъ педагогъ. Ореста Миллера . . . . . | 49 |
| О дѣтской одеждѣ и вліяніи ея на тѣло. Съ англ. . . | 85 |
| Дѣтскія игрушки. Съ франц. . . . . | 97 |
| Дѣтскія игры. Д-ра О. Гейфельдера. . . . . | 111 |
| Общенаглядное обученіе . . . . . | 132 |
| Классная комната. . . . . | 141 |
| Программа нагляднаго разсмотрѣнія нѣск. предметовъ. | 144 |
| Примѣры общенагляднаго обученія. . . . . | 150 |
| Описаніе дома. . . . . | 152 |
| Изображеніе охотника, стрѣляющаго въ зайца . . . | 153 |
| Яблоко и яблоня. . . . . | 154 |
| Бѣлка. . . . . | 157 |
| Жаворонокъ . . . . . | 159 |
| Пріуготовительные уроки къ обученію географіи . . | 161 |
| Ящикъ съ сѣменами. . . . . | 173 |
| Какимъ образомъ можно воспользоваться картиною. . | 176 |
| О первоначальномъ препод. отечествен. яз. І. Паульсона. | 189 |
| По поводу статьи о преподаваніи отеч. языка В. Книзе. | 217 |
| Возраженіе на предыдущую статью. І. Паульсона. . . | 222 |
| Мнѣніе о преподаваніи русскаго языка въ еврейскихъ училищахъ. А. Эка. . . . . | 146 |
| Пріуготовительные уроки къ геометріи. . . . . | 259 |
| Обученіе письму. Я. Е. Мессера. . . . . | 283 |
| О правильномъ держаніи пера при письмѣ. Его же. . . | 325 |
| О способѣ линовать графическую сѣть. . . . . | 331 |
| Мнѣніе о статьѣ: Обученіе письму. М. Скляренко. . . | 334 |

СТРАН.

Возраженіе на предыдущую статью. Я. Е. Мессера. . 338
Обученіе рисованію. Д. Ульянова . . . . . 358

Педагогическая переписка:

О первоначальномъ обуч. чтен. и письму. І. Паульсона. 405
О дисциплинарн. средст. въ школахъ. Его же. . . . 412
О воспитат. вліяніи въ школѣ. Его же. . . . . 416
О воспитаніи 7-лѣтней дѣвочки. Его же . . . . . 423
О руководствахъ къ гимнастикѣ. І. Паульсона. . . . 431
Назначается ли нашъ журналъ для дѣтей. Его же. . 433
О химическихъ апаратахъ. Его же . . . . . —
О превратномъ толкованіи заповѣди: «Помни день субботній. свящ. Д. Соколова . . . . . 434
Программа для поступленія въ женскую гимназію І. Паульсона . . . . . 440
О руководствахъ къ географіи. Его же. . . . . 441
Объ учебникахъ нѣмецкаго языка. Его же. . . . . 443
О руководствѣ русскаго языка для евреевъ. Его же. . 446
Объ учебникахъ всеобщей исторіи. Его же. . . . . 447

Смѣсь:

Предостереженіе. . . . . 448
Педагогическія воззрѣнія журнала «Время» . . . . . 453
Замѣтки стараго педагога . . . . . 460
Слѣдуетъ ли однихъ учениковъ ставить въ примѣръ другимъ? . . . . . 469
Обученіе . . . . . 472
Нѣтъ ли чего новаго? . . . . . 473
Голодъ и жажда. . . . . 474
Важность опрятности. . . . . 476
Нѣчто о чтеніи . . . . . 479
Осколки мыслей. . . . . 481

ПРОГРАММА ЖУРНАЛА

# УЧИТЕЛЬ

## за 1861 г.

Изъ всѣхъ сословій, несущихъ важныя и многотрудныя обязанности, сословіе учительское, въ рукахъ котораго находится образованіе будущихъ гражданъ, едва ли не болѣе всѣхъ другихъ нуждается въ постоянномъ самоусовершенствованіи. А между тѣмъ оно менѣе другихъ находитъ возможность удовлетворять духовнымъ своимъ потребностямъ, какъ по ограниченному состоянію своему, такъ и потому, что литература наша чрезвычайно бѣдна сочиненіями по части воспитанія и обученія. Въ точно такомъ же положеніи находятся и многіе родители, которые, не будучи въ состояніи нанять учителя, желали бы сами обучать дѣтей своихъ, но не знаютъ, какъ приняться за это дѣло. Издаваемые съ недавняго времени педагогическіе журналы очевидно стараются пополнить этотъ пробѣлъ и доставить учителямъ и родителямъ необходимыя для успѣшнаго воспитанія и обученія средства; но благая цѣль ихъ достигается не вполнѣ, потому что они 1) для людей небога-

тыхъ слишкомъ *дороги*; 2) сообщаютъ большею частію только статьи *общія*, *теоретическія*, обращая мало вниманія на практику, и 3) предполагаютъ въ читателяхъ своихъ болѣе или менѣе законченное общее образованіе.

Желая по возможности содѣйствовать устраненію этихъ недостатковъ, которые впрочемъ мы вовсе не ставимъ въ вину упомянутымъ журналамъ, мы намѣрены съ 1-го января 1861 года приступить къ изданію такого педагогическаго журнала, который 1) доставлялъ бы читателямъ своимъ средства къ самоусовершенствованію и замѣнялъ бы имъ въ нѣкоторой степени библіотеку по всѣмъ наукамъ, необходимымъ образованному человѣку; 2) служилъ бы практическимъ руководствомъ при воспитаніи дѣтей; 3) сообщалъ бы матеріалы для элементарнаго обученія, знакомя съ тѣмъ вмѣстѣ, для бо́льшаго успѣха, и со всѣми извѣстными способами преподаванія, и 4) по цѣнѣ своей былъ бы доступенъ и бѣднѣйшему.

Назначается же изданіе наше преимущественно для домашнихъ наставниковъ, народныхъ учителей и родителей. Доставляя особенно послѣднимъ возможность самимъ совершить элементарное обученіе дѣтей своихъ, оно тѣмъ удовлетворитъ и современному требованію воспитанія — чтобы дѣти какъ можно долѣе оставались при родителяхъ, въ семействѣ.

Сообразно съ предположенною нами цѣлью журналъ «УЧИТЕЛЬ» въ главныхъ основаніяхъ своихъ будетъ раздѣляться на **два** отдѣла.

## ОТДѢЛЪ I.

Въ этомъ отдѣлѣ будутъ сообщаться **МАТЕРІАЛЫ ДЛЯ САМОУСОВЕРШЕНСТВОВАНІЯ**, т. е. свѣдѣнія изъ различныхъ наукъ, необходимыя всякому образованному человѣку вообще и воспитателю въ особенности. Сюда относятся:

1. **Ученіе о физической природѣ человѣка**: а) Анатомія и физіологія, т. е. описаніе человѣческаго организма и его отправленій. б) Процесъ естественнаго развитія организма отъ рожденія до возмужалости. в) Діететика: условія здоровья и долгой жизни; вліяніе на организмъ пищи, воздуха, жилища, занятій и т. д. г) Человѣческій организмъ въ здоровомъ и больномъ состояніи; разсмотрѣніе болѣзней, особенно дѣтскаго возраста.

2. **Опытная психологія**: а) Изслѣдованіе душевныхъ способностей и силъ человѣка; б) процесъ развитія этихъ способностей въ различныя эпохи жизни.

3. **Популярная, практическая логика.**

4. **Педагогика**, т. е. теорія воспитанія, сообразная съ законами человѣческой природы: а) Воспитаніе физическое, умственное, эстетическое и нравственно-религіозное въ примѣненіи къ различному возрасту и полу. б) Воспитаніе домашнее и общественное (училищевѣдѣніе); очерки воспитанія отдѣльныхъ личностей. в) Личность, значеніе и обязанности учителя какъ человѣка, гражданина и воспитателя.

5. **Исторія воспитанія**: біографіи знаменитыхъ педагоговъ и изображеніе ихъ дѣятельности; описаніе замѣчательныхъ воспитательныхъ и учебныхъ заведеній. Дѣтскіе сады народныя училища, учительскія семинаріи.

Затѣмъ уже въ дополненіе къ этимъ спеціальнымъ познаніямъ будутъ сообщаемы:

**Свѣдѣнія изъ всѣхъ прочихъ отраслей человѣческаго званія** естественныхъ наукъ (зоологіи, ботаники, минералогіи, химіи, физики, астрономіи и проч.), изъ народнаго и сельскаго хозяйствъ, технологіи, математики, географіи, исторіи, литературы и т. д.

Всѣ статьи перваго отдѣла будутъ изложены самымъ простымъ и общедоступнымъ языкомъ, при чемъ, для избѣжанія

сухости, особенное вниманіе будетъ обращено и на внѣшнюю форму изложенія, чтобы сдѣлать содержаніе привлекательнымъ и занимательнымъ для такихъ даже читателей, которые не привыкли къ серіозному, научному чтенію.

## ОТДѢЛЪ II.

Этотъ отдѣлъ будетъ сообщать **МАТЕРІАЛЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНІЯ** въ семействѣ и въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Сюда относятся:

1. **Дидактика**, т. е. изложеніе общихъ правилъ преподаванія на различныхъ ступеняхъ развитія.

2. **Методика**, т. е. изложеніе различныхъ способовъ и пріемовъ преподаванія по всѣмъ предметамъ.

3. **Примѣненіе различныхъ методъ на практикѣ**, т. е. подробно изложенные уроки по отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, могущіе служить образцами для преподаванія, особенно элементарнаго. Такимъ образомъ будутъ изложены слѣдующіе предметы: общенаглядное обученіе, чтеніе и письмо, законъ божій, ариѳметика, геометрія, естественная исторія, начала физики, географія, исторія, языки (русскій и иностранные), рисованіе, пѣніе, гимнастика и проч.

4. **Указаніе и объясненіе искуствъ, ремеслъ**, а также **игръ** и вообще механическихъ занятій, приличныхъ дѣтямъ различнаго возраста.

Какъ видно изъ программы этихъ двухъ главныхъ отдѣловъ, изданіе наще представляетъ особенность, которая, быть можетъ, лишаетъ его собственно журнальнаго характера. Мы впрочемъ не будемъ въ претензіи, если журналъ нашъ будетъ признанъ популярнымъ сборникомъ наукъ вообще и педагогики въ особенности. Тѣмъ не менѣе онъ будетъ имѣть опредѣленный, современный характеръ, который выразится въ по-

стоянномъ сочувствіи истинному прогресу во всѣхъ его проявленіяхъ. Замѣтимъ еще, что отрицательныя и и такъ называемыя обличительныя статьи также не входятъ въ программу; эту часть мы совершенно предоставляемъ другимъ журналамъ, равно какъ и обязанность служитъ органомъ гласности для учителей. Нашъ журналъ будетъ только органомъ, руководящимъ ихъ дѣятельностію. Изъ этого однако опять не слѣдуетъ, что бы мы остались равнодушными ко вновь возникающимъ, животрепещущимъ вопросамъ; только мы будемъ отвѣчать на нихъ не отрицательными статьями, а положительными фактами, почерпнутыми у тѣхъ народовъ, у которыхъ эти вопросы болѣе или менѣе уже рѣшены.

Независимо отъ двухъ главныхъ отдѣловъ, въ журналъ войдутъ еще слѣдующія рубрики, которыя, смотря по надобности, будутъ помѣщаемы чрезъ одинъ или два нумера.

**1. Критика и библіографія.** Разборъ и обозрѣніе педагогическихъ сочиненій, учебныхъ пособій и руководствъ по всѣмъ предметамъ, книгъ для дѣтскаго чтенія и т. п.

**2. Смѣсь.** Замѣтки различнаго содержанія, относящіяся болѣе или менѣе къ воспитанію и обученію. Вопросы и задачи изъ различныхъ наукъ для размышленія и рѣшенія. Сюда же будутъ помѣщаться и *отвѣты* на всѣ частные вопросы, съ которыми читатели, нуждающіеся въ какомъ либо свѣдѣніи или совѣтѣ по воспитательной и учебной части, пожелаютъ обратиться къ намъ.

**3. Важнѣйшія правительственныя распоряженія.**

По мѣрѣ надобности къ тексту будутъ прилагаться чертежи, рисунки и проч.

Журналъ «УЧИТЕЛЬ» будетъ выходить два раза въ мѣсяцъ, 1-го и 15-го числа каждаго мѣсяца, такъ что въ годъ составится **24 выпуска**.

Кажый выпускъ будетъ содержать отъ **2 до 5 листовъ текста въ большую 8-ю долю и два столбца** четкой, убористой печати. Каждый такой листъ будетъ содержать слишкомъ **два листа** обыкновенной печати.

Подписная цѣна за 24 выпуска въ годъ съ доставкою на домъ или съ пересылкою во всѣ мѣста Россіи — **4 руб. сер.**, безъ доставки **3 р. 50 к. с.**

Прочитавъ программу, читатели могутъ спросить: какимъ образомъ можно на какихъ нибудь 60-ти листахъ, хотя и равняющихся 120-ти обыкновеннымъ, помѣстить такое количество столь разнообразныхъ матеріаловъ? Редакція принуждена будетъ давать статьи по одной или двумъ наукамъ въ годъ или же краткіе отрывки по всѣмъ наукамъ; въ первомъ случаѣ интересъ будетъ повременно частный для отдѣльныхъ лицъ, а во второмъ—никому никакой пользы не окажется. Въ предупрежденіе этого замѣчанія мы отвѣтимъ, что полагаемъ избѣжать и той и другой крайности слѣдующимъ образомъ. Такъ какъ учителю, и вообще всѣмъ нашимъ читателямъ, нужна наука не для отвлеченно-ученой цѣли, а для практики, то нѣтъ никакой надобности излагать, напр. анатомію и физіологію, психологію и педагогику въ одно и то же время съ одинаковою подробностію и совершенно отдѣльно другъ отъ друга. Какъ въ жизни различныя науки соединяются въ одинъ фокусъ, чтобы освѣтить собою какую нибудь практическую дѣятельность человѣка, такъ и мы намѣрены излагать всѣ науки, необходимыя для разумной воспитательной дѣятельности, въ возможно тѣсной связи, выставляя только одну за другою на первый планъ. Изъ прочихъ же наукъ, имѣющихъ для воспитателей лишь общій интересъ, будутъ сообщаемы важнѣйшія свѣдѣнія въ монографіяхъ. Кромѣ того, если журналъ нашъ

будетъ имѣть хоть нѣкоторый успѣхъ, мы намѣрены выдавать подписчикамъ ежегодно *одно полное сочиненіе* по какой либо наукѣ, въ видѣ преміи.

Но откуда, спросятъ насъ, мы будемъ черпать наши матеріалы:—Германія есть настоящая родина науки вообще и педагогики въ особенности; будучи знакомы съ богатою литературою ея, какъ популярно-научною, такъ и спеціально педагогическою, мы будемъ пользоваться этимъ источникомъ и брать все годное для нашей цѣли. Съ тѣмъ вмѣстѣ мы будемъ пользоваться и литературою другихъ народовъ, особенно англичанъ; словомъ, будемъ брать хорошее, гдѣ оно встрѣтится. Конечно, много зависитъ и отъ выбора: но будучи хорошо знакомы съ потребностями того общества, для котораго преимущественно мы назначаемъ нашъ журналъ, мы надѣемся удовлетворить въ этомъ отношеніи современнымъ требованіямъ.

Что касается до постоянныхъ сотрудниковъ нашихъ, то они не принадлежатъ къ категоріи *извѣстнѣйшихъ педагоговъ*; мы можемъ только сказать, что они, какъ и редакторы, болѣе или менѣе уже знакомы педагогической публикѣ.

Предпринимая изданіе это безъ всякихъ спекулятивныхъ замысловъ, единственно для пользы нашихъ собратовъ-учителей и родителей, мы надѣемся найти между ними достаточное число подписчиковъ, чтобы поддержать наше предпріятіе. По сдѣланному нами расчету намъ нужно отъ 2 до 3 тысячъ подписчиковъ. Въ Россіи же около 20,000 учителей, изъ которыхъ болѣе половины занимается первоначальнымъ воспитаніемъ и обученіемъ; но крайней мѣрѣ такое же число родителей нуждается въ разумномъ воспитательномъ руководствѣ. Мы слѣдовательно расчитываемъ на весьма скромную долю этого огромнаго числа, и намъ было бы очень совѣстно, еслибъ мы, не смотря на всѣ старанія наши доставить читателямъ вполнѣ достойное чтеніе, по истеченіи перваго года при-

нуждены были прекратить наше изданіе—за недостаткомъ подписчиковъ.

Намъ остается сказать еще нѣсколько словъ о названіи журнала. Мы назвали его «Учителемъ» не для того, чтобы намекнуть на преобладающую поучительную тенденцію его, или показать, что мы преподаваніе считаемъ важнѣе воспитанія,— а потому единственно, что желаемъ возвысить учительское званіе въ глазахъ общества, хотимъ показать, какое великое значеніе заключается въ этомъ названіи, какія трудныя обязанности несетъ на себѣ учитель, и что учитель вмѣстѣ съ тѣмъ и воспитатель, или иначе сказать: учитель, преподаваніе котораго не имѣетъ воспитательнаго вліянія, не достоинъ имени учителя.

# ОТЪ РЕДАКЦІИ.

«Изъ жизни — для жизни.»

Въ этихъ листахъ первый нумеръ журнала «Учитель» является на судъ читателей.

Въ разосланныхъ редакціею объявленіяхъ объяснены причины, побудившія ее предпринять изданіе новаго педагогическаго журнала, и вмѣстѣ съ тѣмъ изложена цѣль и подробная программа его. Теперь редакція считаетъ обязанностью прежде всего высказать свое пониманіе современныхъ требованій отъ воспитанія и обученія; высказать основныя общія положенія, которыя она съ одной стороны намѣрена постоянно разъяснять и развивать въ своихъ теоретическихъ и практическихъ статьяхъ, и которыми, съ другой стороны, она будетъ также постоянно руководствоваться при изслѣдованіи и возможномъ въ настоящее время разрѣшеніи вопросовъ, относящихся ко всему общему образованію.

Настоящее всегда бываетъ слѣдствіемъ прошедшаго.

Различныя преобразованія, совершающіяся въ послѣдніе годы въ нашей общественной и государственной жизни, новыя условія ея, вызванныя этими преобразованіями, требуютъ отъ каждаго изъ насъ новой дѣятельности. Воспитаніе, приготовляя

человѣка прежде всего для дѣйствительной жизни въ извѣстное время, должно необходимо сообразоваться въ исходныхъ началахъ, въ направленіи, въ цѣляхъ своихъ, однимъ словомъ, во всемъ дѣлѣ своемъ съ потребностями этого времени. Поэтому-то вмѣстѣ съ совершающимися основными измѣненіями въ жизни нашего общества и всего государства неминуемо должно было возникнуть преобразовательное движеніе и въ системѣ нашего воспитанія и обученія.

Прежнія основанія, прежнее направленіе, прежнія цѣли, еще такъ недавно вполнѣ руководившія всѣмъ и всѣми въ дѣлѣ какъ домашняго, такъ и общественнаго воспитанія, обнаруживаютъ теперь все ярче и ярче свою полную несостоятельность и должны будутъ скоро совершенно уступить вырабатывающимся новымъ.

Эти отживающія понятія, которыя, повторяемъ, составляли основаніе, исходное начало, и давали направленіе всему нашему домашнему и общественному образованію, возникли, окрѣпли, вошли, такъ сказать, въ плоть и кровь нашу вслѣдствіе той односторонней дѣятельности, которой единственно посвящали себя почти всѣ получившіе у насъ хоть какое-нибудь образованіе; они укоренились, сжились съ нашимъ обществомъ вслѣдствіе той дѣятельности, которая одна считалась приличною для человѣка, посѣщавшаго учебное заведеніе и на которую поэтому обрекались всѣ, кто у насъ воспитывался и обучался. Иначе и быть не могло.

Эта вполнѣ односторонняя дѣятельность легла въ основаніе, дала начало нашимъ училищамъ и всему нашему воспитанію и обученію, какъ домашнему, такъ и общественному. Слишкомъ за полтораста лѣтъ совершалось преобразованіе нашего отечества, вступало оно въ систему европейскихъ державъ, принимало участіе въ дѣлахъ западной Европы. Петру Великому необходимы были люди знающіе и способные занять множество различныхъ новыхъ служебныхъ мѣстъ, разомъ возникшихъ вслѣд-

ствіе совершенно новаго государственнаго устройства, введеннаго въ наше отечество. Такихъ людей вовсе не было; ихъ надо было приготовить такъ или иначе, только какъ можно скорѣе.

Изъ этого само собою слѣдуетъ, какія новыя училища, съ какимъ направленіемъ могли возникнуть въ нашемъ отечествѣ и для какой цѣли. Замѣтимъ, что вмѣстѣ съ этими училищами возникала и новая система всего нашего воспитанія и обученія. Петръ Великій, по причинѣ такой насущной необходимости, долженъ былъ обратить преимущественное вниманіе на образованіе дворянскаго сословія, приготовлявшагося къ занятіямъ дѣлами государственными, — заботиться болѣе всего объ образованіи изъ молодыхъ дворянъ людей практическихъ, хотя нѣсколько знакомыхъ съ дѣломъ, способныхъ занять извѣстныя служебныя мѣста, и потому онъ прежде всего началъ открывать спеціальныя училища. Потомъ Петру необходимы были люди, которые бы могли растолковывать, разъяснять тогдашнему обществу благую цѣль его преобразованій, совершенно чуждыхъ этому обществу, вполнѣ противныхъ всѣмъ его вѣковымъ обычаямъ, суевѣріямъ и привычкамъ. Петру надобны были люди, которые, пользуясь довѣріемъ общества, были бы въ состояніи объяснить ему пользу всѣхъ европейскихъ нововведеній, входящихъ даже въ семейную жизнь и требовавшихъ отъ нея совершеннаго перерожденія и потому естественно встрѣчавшихъ сильное противодѣйствіе и упорную борьбу. Такихъ людей ближе и вскорѣ всего могло доставить наше духовенство, которому въ подобныхъ случаяхъ общество и народъ привыкли вѣрить въ продолженіе цѣлыхъ вѣковъ. Вотъ почему Петръ Великій также необходимо долженъ былъ стараться о возможно скорѣйшемъ образованіи духовнаго сословія. Наконецъ онъ повелѣлъ учреждать при архіерейскихъ домахъ и монастыряхъ цифирныя или ариѳметическія школы, въ которыхъ обучали грамотѣ, цифири и какимъ-то основаніямъ геометріи. Въ этихъ школахъ,

кромѣ дѣтей изъ дворянъ, обязанныхъ непремѣнно учиться, могли обучаться также и дѣти всѣхъ свободныхъ состояній. Впрочемъ такимъ позволеніемъ никто не пользовался; кого не заставляли учиться, тотъ не учился. Посадскіе люди въ 1720 году подали даже челобитную въ сенатъ о томъ, чтобы ихъ дѣтей не брали въ школы. И такъ если цифирныя школы и можно назвать народными, по крайней мѣрѣ по идеѣ основанія ихъ, потому что въ нихъ могли обучаться мальчики всѣхъ званій, то онѣ существовали только номинально, вовсе не достигали своей цѣли. Дворяне, учившіяся рѣшительно изъ одного принужденія, потому что неуспѣвшіе въ наукахъ не опредѣлялись къ должностямъ и лишались права жениться, предпочитали обучаться дома грамотѣ у грамотѣевъ-церковниковъ по часослову или псалтирю, да письму; къ этому иные прибавляли еще ученіе первымъ правиламъ ариѳметики, что считалось уже роскошью. Слѣдовательно цифирныя школы оставались большею частью пустыми и закрывались.

Такимъ образомъ мы видимъ, что главная, такъ сказать, осязательная въ то время причина, побудившая Петра заводить новыя спеціальныя училища, заключалась въ крайнемъ недостаткѣ людей, способныхъ отправлять различныя государственныя должности; и потому совершенно естественно, что основное начало, все направленіе и цѣль новаго образованія состояла единственно въ приготовленіи молодыхъ дворянъ къ одной служебной дѣятельности.

Мы должны здѣсь нѣсколько остановиться, чтобы имѣть возможность прослѣдить тѣ обстоятельства, которыя утвердили такое совершенно неправильное направленіе во всей системѣ нашего образованія непосредственно въ самомъ началѣ существованія его.

Реформа Петра Великаго не имѣла почти никакого вліянія на внутреннюю жизнь нашего народа, который не принималъ ни малѣйшаго сознательнаго участія, трудился по прежнему въ

потѣ лица, пахалъ поле, совершалъ свои работы и жилъ, какъ жили и заповѣдали его предки. Существенныя перемѣны произошли въ бытѣ дворянскаго сословія и особенно въ понятіяхъ, въ манерахъ, въ одеждѣ, въ образѣ жизни какъ семейной, такъ и общественной тѣхъ лицъ, которыя окружали государя, служили въ гвардейскихъ полкахъ, во флотѣ и еще въ коллегіяхъ. Кипучая, совершенно новая дѣятельность, развившаяся въ возникавшемъ изъ «топи блатъ и тьмы лѣсовъ» городкѣ, совершалась далеко не съ тою ревностью въ Москвѣ, гдѣ новизна встрѣчала сильное сопротивленіе въ закоснѣлой старинѣ, да еще въ Архангельскѣ, временно въ Воронежѣ и еще въ нѣкоторыхъ городахъ; а въ другихъ мѣстахъ нашего обширнаго отечества эта дѣятельность почти и не откликалась въ жизни народа. Здѣсь явились только новыя по имени власти, новыя внѣшнія административныя формы, содержаніе которыхъ и лица, приводившія эти формы въ исполненіе, остались прежніе, перемѣнившія одни названія. Внутри Россіи дѣла въ сущности совершались по прежнему; народъ не видѣлъ и не ощущалъ особенныхъ перемѣнъ въ своемъ положеніи, не вызывался къ новой дѣятельности и потому не принималъ никакого сознательнаго участія въ преобразованіяхъ. Только прежняя, вполнѣ спокойная жизнь помѣщиковъ, погрязшая въ лѣни, въ грубыхъ удовольствіяхъ, была нѣсколько потревожена: дворянскихъ недорослей требовали на службу царскую и заставляли учиться. Но дворяне, какъ мы уже упомянули, предпочитали обучать сыновей своихъ дома, а не посылали ихъ въ архіерейскія или монастырскія цифирныя школы.

Слѣдовательно изъ училищъ, учрежденныхъ Петромъ, только одни спеціальныя дѣйствительно существовали, посѣщались учениками и дѣйствовали. Молодыхъ людей, выходившихъ изъ этихъ спеціальныхъ училищъ, вмѣстѣ съ тѣми, которые ѣздили съ царемъ за границу или были посланы туда для образованія и уже вернулись, было достаточно для того, чтобы Петръ Ве-

ликій могъ приступить къ осуществленію своихъ главнѣйшихъ желаній и плановъ.

Въ то время во всѣхъ отношеніяхъ, во всѣхъ проявленіяхъ и условіяхъ нашей семейной и общественной жизни мы нисколько не были похожи на европейцевъ. Между тогдашнимъ состояніемъ нашего отечества и западныхъ европейскихъ государствъ, пользовавшихся уже многими удобствами въ жизни, благими слѣдствіями болѣе или менѣе просвѣщенной дѣятельности, существовало неизмѣримое разстояніе, которое не могло не поразить Петра. Поэтому-то съ одной стороны, сознавая дремавшія мощныя силы своего народа, онъ устремилъ всю свою могучую дѣятельность преимущественно на возможно скорѣйшее если не учтоженіе, то по крайней мѣрѣ сокращеніе этого разстоянія. Для этого онъ употреблялъ всѣ средства, напрягалъ всѣ силы свои, чтобы перенести въ наше отечество какъ можно скорѣе и какъ можно болѣе всего европейскаго. Потомъ онъ желалъ ввести Россію въ систему европейскихъ государствъ и доставить ей въ средѣ ихъ почетное, достойное ея могущества мѣсто. Наконецъ Петръ, какъ человѣкъ, хотѣлъ и долженъ былъ самъ еще убѣдиться на дѣлѣ въ пользѣ неусыпныхъ трудовъ своихъ и убѣдить въ ней народъ свой, по крайней мѣрѣ заставить закоснѣлыхъ многочисленныхъ приверженцевъ старины сознаться въ преимуществѣ новой жизни предъ прежней. Онъ торопился, спѣшилъ и потому дѣлалъ великія ошибки. Занимаясь совершеннымъ преобразованіемъ всѣхъ отраслей государственнаго устройства, всѣхъ условій и проявленій семейной и общественной жизни, и стремясь прежде всего доставить нашему отечеству внѣшнее значеніе и голосъ въ Европѣ, Петръ Великій не имѣлъ ни времени, ни возможности наблюдать одинаково за точнымъ, правильнымъ приведеніемъ въ исполненіе всѣхъ своихъ распоряженій, всѣхъ намѣреній. Поэтому-то большая часть его плановъ не была вовсе выполнена, или осуществлялась только форменно, на бумагѣ. Новое дѣло

шло успѣшно только тамъ, гдѣ работалъ или непосредственно руководилъ самъ царь; а онъ постоянно и неутомимо лично участвовалъ въ осуществленіи тѣхъ своихъ плановъ, которые болѣе всего занимали его, приходились ему по душѣ, составляли сокровище сердца его. Эти завѣтныя мысли, какъ мы видѣли, были устремлены на внѣшнее возвышеніе Россіи, которое для нея собственно не представляло такой насущной необходимости, и конечно наше отечество достигло бы его вѣрнѣе и успѣшнѣе, идя медленнѣе, вырабатывая и развивая здоровыя силы всего своего народа, приводя ихъ въ стройный порядокъ и занимая ихъ истинно производительною, сознательною дѣятельностью.

Войско и флотъ представляли главныя очевидныя средства, которыми Петръ Великій могъ скорѣе всего другого выказать предъ глазами всей Европы могущество Россіи и доставить ей голосъ въ дѣлахъ запада. Вотъ отчего быстрое сооруженіе флота, котораго у насъ совсѣмъ не было, и совершенно новое устройство регулярныхъ постоянныхъ полковъ заняли бо́льшую часть самой энергической дѣятельности Петра.

Устремляя свое вниманіе на приготовленіе людей для занятія всѣхъ новыхъ государственныхъ должностей, онъ болѣе всего старался какъ можно скорѣе образовать такихъ людей, которые бы знали и понимали дѣло военное и морское, и могли бы, подъ главнымъ общимъ руководствомъ царя, руководить отдѣльными частями. Для этого-то царь самъ съ топоромъ въ рукахъ изучаетъ судостроеніе на Сардамской верфи, самъ живетъ на солдатскомъ пайкѣ:—сначала выписываетъ искусныхъ мастеровъ корабельнаго дѣла, механиковъ, инженеровъ,—римскій кесарь шлетъ ему даже военноначальника, виновника нашего пораженія подъ Нарвою. Но потомъ, въ самое короткое время, подъ непосредственнымъ руководствомъ царя-учителя и перваго работника, выходятъ изъ числа его окруженныхъ природные русскіе генералы и офицеры, искусные предводители

флота и арміи. Этихъ-то немногихъ людей на первый случай достаточно Петру, чтобы начать блестящее дѣло внѣшняго возвышенія отечества. Народъ въ этомъ дѣлѣ не принимаетъ ни малѣйшаго сознательнаго участія.

Полтавская побѣда увѣнчиваетъ славою эти неусыпные труды Петра; новый порядокъ торжествуетъ надъ прежнимъ; западныя государства почтительно привѣтствуютъ юную, созданную Петромъ имперію, даютъ почетное мѣсто въ средѣ своей. Но Полтавская побѣда, блистательно оправдавшая преобразованія Петра, труды его на благо отечества, въ то же время своимъ блескомъ и славою утверждаетъ на полтораста лѣтъ все направленіе съ его исходными началами, данное великимъ кормчимъ родному кораблю, — оправдываетъ и утверждаетъ и тѣ основанія, на которыхъ воздвигалось зданіе всего отечественнаго образованія.

Вполнѣ несправедливо было бы мнѣніе, что Петръ Великій считалъ образованіе необходимымъ единственно только для приготовленія людей къ служебной дѣятельности. Такое начало и направленіе наше воспитаніе и обученіе получило только вслѣдствіе самыхъ неблагопріятныхъ историческихъ обстоятельствъ, въ которыхъ долженъ былъ дѣйствовать Петръ, вслѣдствіе необходимости удовлетворить первымъ потребностямъ возбужденной имъ дѣятельности, вслѣдствіе желанія скорѣе увидѣть плоды трудовъ своихъ. Въ сущности же Петръ Великій сознавалъ безусловно-великое значеніе образованія для человѣка и для всего государства. Онъ хотѣлъ истиннаго просвѣщенія своего народа, онъ желалъ пересадить науку въ родную почву, содѣлать ее собственностью, произведеніемъ русскаго ума и сердца. Не доказываютъ ли это его бесѣдованія съ Лейбницомъ и планъ академіи наукъ?— Но Петръ не успѣлъ и не могъ вполнить того, что осуществляется постепенно и вѣками.

При непосредственныхъ преемникахъ Петра боролись двѣ партіи: новыя—его послѣдователи, выросшіе и образовавшіеся

въ его школѣ, слѣпо во всемъ поклонявшіеся ему,—и закоснѣлая партія невѣжественной старины, безусловно порицавшая все дѣло Петра. Въ этой борьбѣ двухъ самыхъ крайнихъ противныхъ партій рѣшался вопросъ о жизни или смерти стараго или новаго порядка. Къ счастію дѣло Петра одержало побѣду, но къ несчастію даже самые существенные недостатки, заключавшіеся въ исходныхъ началахъ этого дѣла, вслѣдствіе поспѣшности, съ которою оно было начато и совершалось Петромъ, не были обнаружены, остались незамѣченными.

Какъ только приверженцы старины утратили всю свою силу, началось снова расширеніе предѣловъ государства, распространеніе внѣшняго величія и славы, которыя отдаляли насъ и отвлекли отъ внутреннихъ дѣлъ. Войско, доставившее Полтавскую побѣду, при такомъ направленіи, и теперь являлось самымъ необходимымъ и ощутительно полезнымъ дѣятелемъ въ государствѣ. Вотъ почему на устройство его, на образованіе офицеровъ постоянно обращалось главное вниманіе правительства, издерживались относительно огромныя деньги и учреждались кадетскіе корпуса. Новыя побѣды Миниха въ Турціи и въ Семилѣтнюю войну усиливали все болѣе и болѣе значеніе военной службы, превосходство ея предъ гражданскою, которая у насъ дѣйствительно не приносила существенной пользы, и необходимость распространенія военнаго образованія.

Если первый русскій университетъ, основанный по плану Ломоносова въ Москвѣ въ 1755 году, и былъ назначенъ для распространенія научнаго образованія въ нашемъ отечествѣ, для водворенія науки въ Россіи, то такое назначеніе осталось только однимъ добрымъ предположеніемъ, вошедшимъ въ уставъ университетскій. Какъ университетъ, такъ и вслѣдъ за нимъ открытая академія художествъ въ сущности, на самомъ дѣлѣ не образовывали истинныхъ людей науки, или истинныхъ художниковъ, а приготовляли большею частью или просто чиновниковъ, или профессоровъ-чиновниковъ, художниковъ и академиковъ-чи-

новниковъ. Императрица Екатерина II, воспитавшая себя и дѣйствовавшая подъ вліяніемъ гуманныхъ идей, распространенныхъ энциклопедистами XVIII столѣтія въ Европѣ, идей, которыя впрочемъ тогда еще носились въ воздухѣ, вертѣлись на устахъ каждаго джентельмена того времени и еще вовсе не переходили въ жизнь, составила въ 1782 году подъ предсѣдательствомъ Зоводовского *Коммисію для учрежденія народныхъ училищъ*. Въ 1786 году эта коммисія издала первый полный *Уставъ училищъ малыхъ и главныхъ*, получившихъ, какъ казалось и какъ сказано въ самомъ уставѣ, прямое назначеніе распространять во всѣхъ классахъ народа общее образованіе для одной цѣли—для просвѣщенія народа. Но эта высокая, истинная цѣль никогда не осуществлялась на дѣлѣ и не могла осуществиться, потому что едва ли кто нибудь понималъ ее, кромѣ императрицы и составителей устава. Притомъ важныя внѣшнія дѣла, которыя всегда стояли на первомъ планѣ, войны съ Турціею, завоеваніе Крыма, раздѣлъ Польши, Вооруженный нейтралитетъ, расширившіе еще болѣе предѣлы Россіи, усилившіе наше внѣшнее вліяніе и озарившіе правленіе Екатерины II новою славою, постоянно отвлекали императрицу отъ внутреннихъ дѣлъ. Поэтому-то очень понятно и весьма естественно, почему не только уставъ народныхъ училищъ, но и безсмертный *Наказъ* коммисіи для составленія новаго уложенія Россіи, начертанный самою императрицею, и изданіе *Учрежденія для управленія губерніями* мало подвинули впередъ нашу внутреннюю жизнь, вообще слабо дѣйствовали на пользу отечества. Главныя и малыя народныя училища, открытыя въ Петербургѣ, скоро начали посѣщаться учениками и дѣйствовали довольно успѣшно. Но открываемыя въ губерніяхъ, какъ главныя, такъ особенно малыя народныя училища оставались большею частью пустыми. Въ столицѣ не только дѣти служащихъ дворянъ поступали преимущественно въ кадетскіе корпуса, иногда и въ главное народное училище, но и

дѣти придворныхъ служителей, приказныхъ, бѣдныхъ мѣщанъ и солдатъ обучались въ малыхъ училищахъ. Но для чего учились послѣднія? Также ради будущей службы, чтобы потомъ помѣститься куда-нибудь писцами во вновь открытыя губернскія и уѣздныя присутственныя мѣста, въ магистраты, въ ремесленныя управы и т. д. Слѣдовательно въ посѣщеніи учениками всѣхъ званій малыхъ столичныхъ народныхъ училищъ мы не видимъ возникающей потребности образованія; это явленіе, по нашему мнѣнію, доказываетъ только, что въ обитателяхъ столицы уже утвердилось стремленіе къ служебной дѣятельности, доставлявшей вѣрный кусокъ хлѣба, чины, а съ ними и возведеніе во дворянство и почетъ и проч.

Образованіе въ это время сдѣлалось потребностью нашего высшаго общества, необходимымъ условіемъ участвованія въ его кружкѣ. Но какое образованіе? Усвоеніе извѣстныхъ манеръ, извѣстнаго внѣшняго вычурнаго лоска, сгибанія спины, утонченность въ чувственныхъ наслажденіяхъ и заучиваніе бывшихъ тогда во всеобщемъ ходу извѣстныхъ фразъ, изрѣченій и мыслей французскихъ энциклопедистовъ—и больше ничего. Правда, въ числѣ государственныхъ екатерининскихъ людей мы встрѣчаемъ Бецкаго, Паниныхъ, Заводовскаго, трудящихся на пользу отечества; но труды ихъ увеличиваютъ внѣшній блескъ и славу царствованія Екатерины II и имѣютъ только слабое вліяніе на улучшеніе внутренняго быта нашего. Наконецъ мы встрѣчаемъ и въ среднемъ кругу нѣсколько отдѣльныхъ высокоотрадныхъ личностей, въ которыхъ проглядываетъ истинное образованіе и стремленіе къ нему только изъ за него самого и для посильнаго распространенія его въ нашемъ отечествѣ. Укажемъ на одну личность Новикова, вполнѣ безкорыстно трудящагося на пользу общественнаго просвѣщенія. Но, повторяемъ, что всѣ эти вполнѣ благія распоряженія и попеченія какъ самой императрицы и окружающихъ ее государственныхъ мужей, такъ и труды немногихъ отдѣльныхъ частныхъ личностей боль-

шею частью оставались безъ ощутительныхъ послѣдствій, не проникали вовсе въ жизнь народа, которому они были еще совершенно чужды и непонятны.

Внутри нашего отечества, во вновь учрежденныхъ губерніяхъ появились опять только новыя власти съ громкими названіями губернаторовъ, предсѣдателей палатъ, прокуроровъ, множество новыхъ присутственныхъ мѣстъ, т. е. новыя административныя формы, и продолжались въ сущности прежнія варварства помѣщиковъ, притѣсненія со стороны приказныхъ и прежній мракъ и невѣжество народа. Все это вмѣстѣ произвело Пугачевскій бунтъ и дало ему полную возможность достигнуть громадныхъ размѣровъ.

Наши дворяне-помѣщики, продолжая самоуправствовать въ своихъ деревняхъ, гаремничать, разорять крестьянъ своихъ и гоняться съ собаками по полямъ, рѣшительно не хотѣли служить; держали дѣтей своихъ какъ можно долѣе при себѣ, и всѣмъ воспитаніемъ и собственнымъ своимъ примѣромъ пріучали ихъ къ той же отвратительной животной жизни. Вѣрный снимокъ съ домашняго деревенскаго воспитанія и обученія сыновей помѣщиковъ въ то время мы находимъ въ «Недорослѣ» Фонъ-Визина.

Такое ясное гибельное зло, которое не только растлѣвало всѣ нравственныя начала въ народной жизни того времени, разрушало всѣ производительныя силы народа, но, проникая въ дѣтей и укрѣпляясь всѣмъ воспитаніемъ въ молодомъ поколѣніи, угрожало въ будущемъ дѣйствовать еще съ бо́льшимъ успѣхомъ и въ бо́льшихъ размѣрахъ, — такое зло необходимо должно было побудить императрицу принять дѣйствительныя мѣры, которыя бы заставляли дворянъ отдавать сыновей своихъ въ учебныя заведенія и поступать на службу.

Петръ III, какъ извѣстно, позволилъ дворянству служить и не служить, и уничтожилъ этимъ всѣ принудительныя мѣры Петра I. Императрица Екатерина II не могла, да и не думала

возстановлять ихъ, и не отмѣнила постановленія своего супруга. Даровавъ дворянамъ право имѣть свои собранія, она дозволила занимать должности по дворянскимъ выборамъ только тѣмъ изъ дворянъ, которые находились прежде въ государственной службѣ. Но эта мѣра, можетъ быть, вполнѣ благодѣтельная и необходимая въ то время, совершенно неумышленно съ одной стороны еще глубже укореняла въ обществѣ мысль, что для дворянина существуетъ только одна приличная дѣятельность — государственная служба, и что для нея и ради нея только и должно воспитывать и обучать дѣтей. Съ другой стороны она впослѣдствіи принесла значительный вредъ. Маленькій дворянинъ, будущій помѣщикъ, приготовлялся сначала къ службѣ, потомъ служилъ нѣсколько лѣтъ и наконецъ, выйдя въ отставку, поселялся въ своемъ имѣньи, начиналъ управлять дѣлами сельскаго хозяйства, вовсе не зная и не понимая его. Само собою разумѣется, что, не умѣя управлять имѣньемъ, совершенно не зная настоящаго дѣла помѣщика и его истинныхъ обязанностей, онъ дѣйствовалъ во первыхъ совсѣмъ непроизводительно ни для себя самого, ни для государства, и потому его дѣятельность не могла быть полезною и не считалась служеніемъ отечеству. Во-вторыхъ такой помѣщикъ, выбранный въ предводители дворянства, еще менѣе могъ понимать значеніе и дѣло свое, какъ представителя интересовъ всего уѣзднаго или губернскаго дворянскаго сословія. Поэтому-то существенно благодѣтельныя права, дарованныя Екатериною II дворянамъ, блестѣли только на бумагѣ, а на дѣлѣ приносили самую незначительную пользу. Вся бѣда всѣхъ нашихъ самыхъ благихъ проектовъ внутреннихъ преобразованій состояла въ томъ, что мы спѣшили какъ можно скорѣе начертать ихъ на бумагѣ, облекали ихъ въ формы уставовъ или другихъ законоположеній, печатали и объявляли. Но были ли у насъ люди-исполнители, объ этомъ мы вообще не думали.

Въ почетныя должности предводителей выбирались обыкновен-

но люди богатые или по крайней мѣрѣ очень зажиточные, которые пировали сами, считали первою обязанностью задавать обѣды своимъ дворянамъ и проживались.

Слѣдовательно вышеозначенное ограничительное постановленіе, вызванное необходимостью заставить дворянъ служить и обучать дѣтей своихъ, не только утверждало прежнее ложное начало, руководившее всѣмъ нашимъ образованіемъ, но и отнимало отъ будущихъ помѣщиковъ возможность хорошенько приготовиться къ своимъ истиннымъ занятіямъ, лишало наше отечество возможности имѣть настоящихъ сельскихъ хозяевъ и уничтожало всю обильную пользу, которую могли бы принести дворянству и всему государству права, дарованныя императрицею.

Впрочемъ мы должны еще замѣтить, что между тогдашними помѣщиками были отставные военные, которые сами, не внимая воплямъ и рыданіямъ добродушныхъ сожительницъ своихъ, вырывали изъ ихъ объятій двадцатилѣтнихъ сыновей и отсылали ихъ на службу царскую. Зажиточные служилые помѣщики и тѣ, которые сохранили кое-какія связи, пріобрѣтенныя во время службы, старались даже записывать сыновей своихъ тотчасъ послѣ рожденія въ гвардейскія полки. Вообще въ то время существовалъ обычай записывать дѣтей еще въ утробѣ матери сержантами или капралами въ полки гвардіи пѣшей или конной въ почетную награду за особенныя заслуги родителей. Этотъ обычай доказываетъ, какъ глубоко начало служебной дѣятельности, какъ единственно приличной дворянину, проникло уже въ то время въ жизнь самаго образованнаго общества, и что военная служба предпочиталась гражданской, пользовалась бо́льшимъ почетомъ.

Да, военное направленіе все болѣе и болѣе расширялось въ нашихъ новыхъ побѣдахъ и завоеваніяхъ, въ Вооруженномъ нейтралитетѣ, въ Куйчукъ-Кайнарджискомъ мирѣ, въ присоединеніи Польши, однимъ словомъ, въ расширеніи предѣловъ

нашего отечества, въ громадномъ возвышеніи его внѣшняго значенія, вліянія и могущества. Поэтому-то Екатерина II обращала особенное вниманіе на военное образованіе. Она учредила артиллерійскій и инженерный и преобразовала совершенно морской и сухопутный кадетскіе корпуса.

Въ царствованіе же императрицы Екатерины II возникаетъ и первое женское учебное заведеніе. Въ 1764 году, по проекту Бецкаго, открыто первое воспитательное заведеніе для благородныхъ дѣвицъ при с.-петербургскомъ Воскресенскомъ (Смольномъ) монастырѣ. Это конечно было чрезвычайно важно и должно бы было имѣть самое благодѣтельное вліяніе на семейную и общественную жизнь нашу. Хотя нисколько не приготовленные къ этому родители, прежде вовсе не думавшіе о воспитаніи и обученіи дочерей своихъ, сначала встрѣтили новое учрежденіе вполнѣ непривѣтливо, и воспитанницъ для перваго женскаго института такъ же трудно было доставать, какъ и учениковъ въ петровскія школы; но все-таки основаніе женскому воспитанію было положено. Оно принесло намъ несомнѣнную пользу, хотя далеко не ту, которую могло бы принести, если бы оно было начато и совершалось иначе, настоящимъ образомъ. Какъ въ первомъ воспитательномъ заведеніи для благородныхъ дѣвицъ, такъ и во всѣхъ другихъ послѣдующихъ женскихъ институтахъ хотя и предназначалось готовить будущихъ матерей, но дѣвицы воспитывались вовсе не для дѣйствительной жизни, а въ четырехъ стѣнахъ, почти въ полномъ затворничествѣ. Дѣло въ томъ, что въ жизни находили пропасть соблазновъ, безнравственностей, однимъ словомъ, ужасно много зла во всѣхъ отношеніяхъ, и потому старались прежде всего скрыть отъ будущихъ матерей это зло; хотѣли воспитать ихъ вполнѣ чистыми и невинными, и удаляли отъ всѣхъ соприкосновеній съ дѣйствительною жизнью. Что же вышло изъ такого воспитанія? Конечно то, что могло выйти. Дѣвицы выходили изъ институтовъ какими-то одушевленными восковыми куколками, которыя,

вступая въ нашъ грѣшный, имъ совершенно невѣдомый міръ, ничего не понимали, не знали какъ сѣсть, какъ ступить и что сказать. Все хорошее и дурное имъ было одинаково вполнѣ ново и неизвѣстно; онѣ неизбѣжно должны были принимать всѣ внѣшнія формы, понятія, сужденія, однимъ словомъ, все направленіе, господствовавшее въ той средѣ, въ которую онѣ вступали. Слѣдовательно институтское воспитаніе не имѣло и немогло имѣть полнаго благодѣтельнаго вліянія на будущую жизнь своихъ питомицъ; оно не образовывало будущихъ настоящихъ матерей, какъ предполагалось, потому что не готовило дѣвицъ для жизни, а постоянно удаляло ихъ отъ нея. Иначе говоря, дѣвицы получали въ институтахъ воспитаніе, совершенно противное потребностямъ и условіямъ дѣйствительной жизни, и потому вліяніе такого воспитанія должно было совершенно исчезнуть, забыться. Пользу приносило и принесло нашей семейной и общественной жизни только обученіе институтское, потому что оно впослѣдствіи доставляло бѣдной матери возможность самой начать ученіе своихъ дѣтей.

Начало служебной дѣятельности, положенное въ основаніе всему нашему образованію Петромъ Великимъ и пустившее, какъ мы видѣли, глубокіе корни въ нашу общественную жизнь при императрицѣ Екатеринѣ II, развивалось все полнѣе и полнѣе въ послѣдующія царствованія, пока не овладѣло совершенно всею нашею какъ общественною, такъ и государственною дѣятельностью.

Въ 1811 году при Педагогическомъ институтѣ открытъ былъ особенный публичный курсъ для вольныхъ слушателей. Слушавшіе этотъ курсъ были чиновники, обязанные, на основаніи Именного указа 6 августа 1809 года, подвергаться испытанію для полученія чиновъ 5 и 8 классовъ. Слѣдовательно цѣлый курсъ, продолжавшійся ежегодно съ мая до ноября, назначался не для того собственно, чтобы служащіе могли пріобрѣтать спеціальныя свѣдѣнія, необходимыя для ихъ служебныхъ заня-

тій и потомъ доказать такія свѣдѣнія на опредѣленномъ испытаніи, но только для производства ихъ въ коллежскіе ассесоры и статскіе совѣтники. Всѣми подобными мѣрами и постановленіями необходимость воспитанія и обученія, только единственно ради приготовленія къ службѣ, постепенно становилась яснѣе и яснѣе для общества, переходила въ сознаніе его. Въ то же время и наши дворяне помѣщики перестали отнѣкиваться отъ службы; желаніе чиновъ, орденовъ и почестей, доставляемыхъ единственно службою, сильно овладѣло ими, задѣвало за живое, возбуждало въ нихъ мелкое, неумолкаемое честолюбіе. Они всѣми силами старались помѣщать сыновей своихъ особенно въ военно-учебныя заведенія, доставлявшія болѣе празъ, самыя видныя мѣста и быструю блистательную карьеру. Кадетскіе корпуса, вслѣдствіе такого стремленія дворянства, переполнялись; надо было открывать новые въ столицахъ и въ нѣкоторыхъ губернскихъ городахъ. Для дѣтей солдатскихъ учреждались кантонистскія школы и потомъ баталіоны и полубаталіоны кантонистовъ. Въ этихъ училищахъ сначала только сыновья солдатъ приготовлялись въ карабинерные учебные полки, въ военные писаря, въ топографы; а потомъ, за неимѣніемъ возможности и благопріятнаго случая помѣстить дѣтей своихъ въ другія высшія училища, бѣдные дворяне и чиновники отдавали ихъ также въ баталіоны кантонистовъ, особенно въ кондукторскія отдѣленія. Однимъ словомъ, въ это время всѣ наши хоть сколько-нибудь привилегированныя сословія съ полнымъ рвеніемъ стали стремиться на службу и воспитывать для нея дѣтей своихъ. Вотъ почему и всѣ наши учебныя заведенія, существовавшія при Екатеринѣ II и переименованныя или вновь учрежденныя уставами 1804 и 1828 годовъ, университеты; лицеи, гимназіи и даже приходскія училища, повинуясь понятіямъ и потребностямъ имъ современнаго общества, необходимо должны были приготовлять учениковъ и потомцевъ своихъ почти единственно для государственной службы. Откры-

ты были даже два высшихъ училища: Императорскій Царскосельскій (нынѣ Александровскій) лицей и Императорское училище правовѣдѣнія, для исключительнаго приготовленія молодыхъ людей къ занятію должностей въ министерствѣ внутреннихъ дѣлъ и юстиціи. Такимъ образомъ участь человѣка рѣшалась уже въ раннемъ дѣтствѣ его: девяти или десятилѣтніе мальчики были будущіе чиновники юстиціи или внутреннихъ дѣлъ; судьба ихъ была рѣшена и подписана.

Учрежденіе этихъ двухъ высшихъ спеціальныхъ училищъ ясно показываетъ, что принципъ приготовленія къ служебной дѣятельности получилъ полную гражданственность въ системѣ всего нашего образованія, составилъ краеугольный камень его.

Да, этотъ принципъ до того разросся, до того овладѣлъ и наполнилъ все дѣло нашего воспитанія и обученія, что куда бы ни обратились, въ семью ли, или въ какое нибудь училище, начиная съ приходскаго до университета и до другихъ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеній, самыхъ разнородныхъ, вездѣ приготовлялись люди къ службѣ.

Въ приходскихъ училищахъ обучались большею частью дѣти бѣдныхъ мѣстныхъ мѣщанъ и чиновниковъ; но для чего? Мѣщанскія дѣти, выучившись кое-какъ грамотѣ и выкладкамъ на счетахъ, тотчасъ же покидали училище, и поступали мальчиками въ мелочныя лавочки, или отдавались родителями въ ученье различнымъ мастерствамъ и ремесламъ. Долѣе оставаться въ школѣ имъ незачѣмъ было, потому что приходское училище въ сущности вовсе не было народнымъ; оно прежде всего было приготовительнымъ училищемъ для уѣзднаго и, кромѣ механическаго наученія чтенію, письму и выкладкамъ на счетахъ, не доставляло дѣтямъ мѣщанъ болѣе никакихъ полезныхъ знаній, нисколько не дѣйствовало на прояснѣніе ихъ умственнаго и нравственнаго состоянія. Дѣло другое, дѣти бѣдныхъ чиновниковъ: они проходили и уѣздное училище, обучавшее совершенно ни къ чему непригоднымъ наукамъ и Богъ

знаетъ какимъ образомъ. Но его необходимо было пройти дѣтямъ бѣдныхъ мѣстныхъ чиновниковъ, потому что они готовились прямо на службу; а безъ выпускного свидѣтельства изъ уѣзднаго училища они не могли получить впослѣдствіи желанный чинъ коллежскаго регистратора, желанный 14 классъ. Изъ уѣздныхъ училищъ, находившихся въ губернскихъ городахъ, дѣти чиновниковъ поступали еще въ мѣстныя гимназіи, далѣе и выше которыхъ они не распространяли своего образованія. Только очень немногіе рѣшались держать пріемный экзаменъ въ университетъ, куда поступали также ради будущей службы молодые люди, приготовлявшіеся дома, или окончившіе курсъ въ гимназіяхъ, находившихся въ столицахъ или въ университетскихъ городахъ. Но вы, читатель, можетъ-быть спросите, зачѣмъ молодые люди учились въ университетахъ, когда уже прямо изъ уѣздныхъ училищъ могли поступать на службу и получать чины? Въ такомъ случаѣ вы вѣроятно забыли, что у насъ существовали училищные разряды, которые давали поступающимъ на службу весьма различныя права на вступительный чинъ и назначали различные сроки на производство въ слѣдующіе чины. Если приготовленіе къ службѣ составляло дѣло и цѣль всего воспитанія и обученія, то естественно, что родители, имѣвшіе хоть нѣсколько здраваго разсудка и нѣкоторыя средства, должны были для самой очевидно-существенной пользы дѣтей своихъ посылать ихъ въ гимназіи и потомъ въ университеты, потому что эти учебныя заведенія были доступнѣе прочихъ для всѣхъ и каждаго и доставляли служебныя права. Если бы число учениковъ и права для поступленія въ кадетскіе корпуса, особенно въ лицей и въ училище правовѣдѣнія не были очень ограничены, то конечно, безъ всякаго малѣйшаго сомнѣнія, всѣ бы бросились въ то время отдавать сыновей своихъ только въ эти особенно привилегированныя учебныя заведенія; въ такомъ случаѣ всѣ другія училища, не исключая и университетовъ, остались бы положительно пустыми.

Но обратимся къ нѣкоторымъ другимъ спеціальнымъ училищамъ, назначеннымъ для приготовленія молодыхъ людей къ извѣстнымъ промышленнымъ дѣятельностямъ. Можетъ быть, хоть эти училища избѣгли служебнаго принципа и остались вполнѣ вѣрными своему назначенію? Увы! Въ коммерческомъ училищѣ мы находимъ пансіонеровъ различныхъ нашихъ административныхъ вѣдомствъ, которые приготовлялись вовсе не къ торговымъ, купеческимъ занятіямъ, а обязаны были по окончаніи ученія прослужить извѣстное число лѣтъ въ этихъ вѣдомствахъ. Даже многіе купеческіе сынки, обучавшіеся въ этомъ училищѣ, старались потомъ поступать въ государственную службу. Изъ Горыгорецкаго высшаго земледѣльческаго института выходили большею частію также чиновники, а не свѣдущіе сельскіе хозяева. Слѣдовательно всѣ наши учебныя заведенія, самыя спеціальныя и самыя общія, занимались въ сущности только одною общею для всѣхъ ихъ спеціальностью— приготовленіемъ къ службѣ, предъ которою преклоняются и сглаживаются всѣ другія спеціальности.

Проникая изъ жизни въ основныя начала воспитанія и обученія, давая направленіе и составляя все дѣло и всю цѣль нашего образованія, принципъ служебной дѣятельности, какъ единственно приличной человѣку обучавшемуся, изъ какаго бы званія онъ ни былъ и для какого бы дѣла онъ ни готовился, входитъ опять въ жизнь вмѣстѣ съ молодыми людьми, окончившими свое ученіе, расширяется въ ней безконечно и переходитъ въ кровь и плоть всѣхъ и каждаго изъ насъ. Наши различныя частныя общества, вольно-экономическое, сельскаго хозяйства, страховыя общества и проч., всѣ перерождались болѣе или менѣе въ какія-то присутственныя мѣста, занимавшіяся перепискою, облеченною въ опредѣленныя формы; а члены этихъ обществъ становились безгласными чиновниками подъ управленіемъ директоровъ, занимались также нехотя, не изъ любви къ дѣлу. Даже люди, посвятившіе себя спеціаль-

нымъ занятіямъ, становились непремѣнно болѣе или менѣе чиновниками. Наши профессора и учителя неизбѣжно превращались въ профессоровъ и учителей-чиновниковъ, академики, художники въ академиковъ и художниковъ-чиновниковъ, первостатейные купцы въ купцовъ-чиновниковъ и т. д. и т. д. безъ конца. Иначе и быть не могло: человѣкъ родился, росъ, воспитывался, вступалъ въ жизнь, жилъ и дѣйствовалъ постоянно подъ вліяніемъ одного и того же основного принципа, руководившаго и наконецъ овладѣвшаго всею общественною и государственною дѣятельностью; онъ не могъ не подчиниться этому всеобщему вліянію.

Всѣ приведенные факты очевидно и неопровержимо доказываютъ намъ полное право сказать, что всѣ родители, воспитатели, всѣ наши учебныя заведенія, однимъ словомъ, всѣ и все, что только у насъ занималось воспитаніемъ, воспитывало своихъ дѣтей, питомцевъ, учащихся не къ тому, чтобы они впослѣдствіи сдѣлались людьми, а единственно готовило ихъ на службу.

Какіе же плоды принесло это стремленіе къ одной служебной дѣятельности, сдѣлавшееся всеобщимъ въ настоящемъ столѣтіи? Какихъ дѣятелей обществу и государству доставляли наши училища, все наше домашнее и общественное воспитаніе и обученіе?

Прежде всего бросается въ глаза слѣдующее явленіе: въ продолженіе послѣднихъ полутораста лѣтъ обучается и воспитывается почти исключительно одно дворянское сословіе, которое, правда, быстро увеличивается, потому что первый военный чинъ и 8-ой гражданскій классъ доставляютъ дворянство и вмѣстѣ съ нимъ право владѣть населенными помѣстьями и привилегіею на стыдъ заниматься какою бы то ни было другою дѣятельностью, кромѣ службы. Слѣдовательно только самое незначительное въ сравненіи съ остальною массою народонаселенія число людей могло двигаться впередъ, усвоить

себѣ внѣшній европейскій образъ жизни, пользоваться извѣстными правами и принимать хотя нѣкоторое участіе въ государственныхъ дѣлахъ подъ главнымъ общимъ руководствомъ правительства, которое собственно одно только и дѣйствовало, заботясь обо всемъ и опредѣляя дѣло и занятія всѣмъ и каждому. Другія сословія, особенно земледѣльческій классъ народа, не могли принять никакого сознательнаго участія въ преобразованіяхъ нашей внутренней жизни. Народъ жилъ по прежнему, работалъ по преданію и навыку, не двигался впередъ, коснѣлъ въ старинныхъ суевѣріяхъ, предразсудкахъ и т. д., не проявлялъ почти никакихъ признаковъ сознательной, разумно-нравственной человѣческой жизни. Такое явленіе весьма естественно.

Для образованія народа дѣлалось очень мало, почти что ничего, или по крайней мѣрѣ то, что дѣлалось, не имѣло почти никакого вліянія на развитіе и просвѣтленіе разумно-нравственныхъ силъ народа, которыя спали сномъ крѣпкимъ, непробуднымъ. Наши приходскія школы, какъ мы уже сказали, обучали только грамотѣ и не были собственно народными училищами, а приготовительными для уѣздныхъ училищъ. Правда, былъ у насъ человѣкъ, покойный министръ народнаго просвѣщенія, графъ Уваровъ, который, будучи еще попечителемъ с.-петербургскаго учебнаго округа, сильно хлопоталъ о народныхъ училищахъ, понимая все великое значеніе ихъ для народа и для всего государства. Въ 1820 году его стараніями открытъ былъ 2-й разрядъ педагогическаго института собственно для приготовленія народныхъ учителей. Но, по различнымъ обстоятельствамъ, трудамъ и заботамъ Уварова не суждено было осуществиться.

Впрочемъ потребность въ народномъ образованіи въ то время еще не проявлялась съ такою осязательною очевидностью. Самъ народъ не выражалъ особеннаго желанія учиться, а

общество и помѣщики не находили никакой существенной надобности въ просвѣщеніи крестьянъ и ремесленниковъ.

Въ самомъ дѣлѣ, для чего было образовывать народъ? Для чего было развивать нравственно-разумныя силы народа, возбуждать и пріучать ихъ къ сознательной дѣятельности? Чувствовалась ли въ то время потребность въ такой народной дѣятельности? Народъ обработывалъ поле и доставлялъ хлѣбъ; народъ же, не выходя изъ своего грубаго состоянія, доставлялъ солдатъ, которые дрались на диво, изумляли своею стойкостью Фридриха Великаго и Наполеона I, и одерживали новыя побѣды. Въ обоихъ случаяхъ, повидимому, необходимы были только однѣ физическія, тѣлесныя силы народа, которыя славно выказывали себя, потому что были здравы и мощны.

Внѣшнее могущество наше росло не по днямъ, а по часамъ; и послѣ 1812 года Россія изумила Европу своею силою, заставила ее преклониться предъ собою. Императоръ Александръ I вносилъ миръ и спокойствіе въ западныя державы, освобожденныя имъ отъ владычества Наполеона I. Успѣвая такъ быстро и блистательно въ нашихъ внѣшнихъ дѣлахъ, мы обращали мало вниманія на внутреннія, были увѣрены, что они идутъ также великолѣпно успѣшно. Слѣдовательно для чего же было настойчиво хлопотать объ образованіи народа? Могло ли въ то время существовать сознаніе, что народъ надо образовывать уже только потому, что образованіе есть прямое достояніе каждаго человѣка? Могло ли существовать это свѣтлое сознаніе тогда, когда воспитаніе и обученіе въ самомъ образованномъ обществѣ считалось необходимымъ и полезнымъ только для приготовленія къ будущей службѣ? Но вѣдь въ такомъ случаѣ кто бы сталъ обработывать поля? Пожалуй, не стало бы хлѣба?

Мы теперь ясно видимъ, что вслѣдствіе подобныхъ обстоятельствъ и понятій только то сословіе нуждалось въ воспитаніи и обученіи, которое имѣло право служить и считало

приличною для себя только одну служебную дѣятельность. Слѣдовательно только оно и участвовало въ государственныхъ преобразованіяхъ, т. е. приводило въ исполненіе различныя новыя распоряженія и постановленія правительства, относящіяся ко внутреннему устройству нашего отечества.

Но соотвѣтствовали ли народнымъ потребностямъ всѣ новыя учрежденія, всѣ перемѣны, касавшіяся большею частью только внѣшнихъ административныхъ формъ? Народъ не принималъ въ нихъ участія и никогда не выражалъ своихъ потребностей. Кто же могъ узнать ихъ? Кто могъ указать истинныя потребности какъ народа, такъ и всего государства, чтобы потомъ можно было принять такія мѣры, совершать такія преобразованія, которыя бы могли вполнѣ удовлетворить этимъ потребностямъ, вели бы народъ впередъ и позволяли бы разумно-нравственнымъ силамъ всего народа содѣйствовать улучшенію своей внутренней жизни? И могли ли у насъ явиться такіе люди, которые бы, такъ сказать, угадали, что было нужно нашему народу и всему государству? Все наше образованіе, приготовлявшее насъ къ одной служебной дѣятельности, совершалось на иностранный ладъ и постоянно удаляло насъ отъ народной жизни. Съ самаго малолѣтства все западное являлось намъ въ полномъ постоянномъ блескѣ; все же отечественное, родное, было блѣдно, незамѣтно, и потому не привлекало насъ; мы естественно не обращали на него вниманія и постепенно забывали. Поэтому-то, оканчивая наше ученіе и поступая на службу, мы гораздо ближе знали, что дѣлалось въ западныхъ государствахъ, чѣмъ въ нашемъ отечествѣ; мы понимали жизнь западной Европы, а наша родная жизнь, жизнь нашего народа становилась для насъ совершенно чуждою. Слѣдовательно, какимъ же образомъ могли у насъ явиться люди, вполнѣ сознававшіе истинныя потребности нашего отечества?

Но положимъ даже, что какимъ бы то ни было образомъ, случайно, или вслѣдствіе вдохновенія, предпринимались мѣры,

составлялись учрежденія, издавались новыя постановленія, вполнѣ соотвѣтствовавшія нашимъ потребностямъ. Было ли довольно этихъ преобразованій, начертанныхъ только на бумагѣ? Конечно нѣтъ; надо было ихъ привести въ исполненіе. Но были ли у насъ настоящіе исполнители, которые бы могли осуществить на дѣлѣ, въ жизни, благодѣтельныя распоряженія правительства? Вѣдь наши учебныя заведенія, все наше домашнее и общественное воспитаніе и обученіе готовило людей вообще для службы, а не для опредѣленнаго спеціальнаго дѣла, соединеннаго съ этою службою. Какъ такъ? спросятъ читатели; а наши спеціальныя училища развѣ не приготовляли своихъ питомцевъ по крайней мѣрѣ для извѣстнаго рода государственной службы? Точно такъ: спеціальныя учебныя заведенія приготовляли дѣйствительно для извѣстнаго рода службы, но не къ исполненію дѣла, соединеннаго съ этимъ родомъ службы. Если бы камеральные факультеты въ университетахъ, Горыгорѣцкій земледѣльческій институтъ и другія сельскохозяйственныя образцовыя фермы и училища приготовляли людей знающихъ народное и сельское хозяйство, а не только чиновниковъ, то у насъ были бы опытные и свѣдущіе сельскіе хозяева, и земледѣльческая промышленность, главная въ нашемъ отечествѣ, шла бы постоянно впередъ, усовершенствовалась бы. Если бы горныя училища приготовляли людей знающихъ и любящихъ горное дѣло, а не только чиновниковъ въ горное вѣдомство, то горнозаводская промышленность пошла бы также впередъ; у насъ было бы много золота. Если бы военно-учебныя заведенія выпускали офицеровъ, понимающихъ военное дѣло и военное искусство, а не только военную службу, то оно шло бы у насъ постоянно впередъ, и мы имѣли бы нарѣзное оружіе, если не раньше, то не крайней мѣрѣ не позже другихъ народовъ западной Европы, и т. д. и т. д. Но при всеобщемъ стремленіи къ служебной дѣятельности, вполнѣ господствовавшемъ въ нашемъ обществѣ, ни одно спеціальное

учебное заведеніе, говоря откровенно, не заботилось образовывать молодыхъ людей, знающихъ извѣстное дѣло, а напротивъ того, всѣ приготовляли питомцевъ своихъ или вообще для службы, или для извѣстнаго рода службы, что въ сущности значило то же самое.

И такъ за неимѣніемъ настоящихъ знающихъ и опытныхъ исполнителей, которые потомъ и въ жизни не могли образоваться, занимаясь перепискою бумагъ или рѣшеніемъ дѣлъ на бумагѣ, самыя благія предначертанія правительства для улучшенія состоянія всѣхъ сословій, всего народа, не приносили обильной пользы. Увлеченныя и ослѣпленныя славою внѣшняго величія и могущества, мы не давали себѣ довольно времени распознать истинныя причины, по которымъ эти благодѣтельныя мѣры правительства почти совершенно неощутительно улучшали внутреннюю жизнь.

Мы не изслѣдывали внимательно, соотвѣтствовали ли новыя административныя формы потребностямъ нашего народа и всего отечества; мы не спрашивали, были ли у насъ хорошіе исполнители. Нѣтъ, мы поступали совершенно инымъ образомъ. Замѣчая, что извѣстная мѣра, по какимъ бы то ни было причинамъ, не приносила пользы, мы иногда замѣняли ее другою или большею частью дополняли ее другими вспомогательными учрежденіями и постановленіями. Такимъ образомъ размножались наши присутственныя мѣста, образовывались различныя инстанціи, а съ ними распложалась и пагубная переписка, дававшая возможность запутать и затянуть каждое, самое правое и простое дѣло. Для всѣхъ возникавшихъ новыхъ мѣстъ нужны были новые чиновники, и слѣдовательно необходимость приготовленія къ служебной дѣятельности поддерживалась до поры до времени такими искуственными и вовсе не производительными мѣрами.

Теперь посмотримъ, насколько эта единственная служебная дѣятельность была полезна самимъ служащимъ? Не забудемъ

что служащіе у насъ были всѣ, кто только обучался и воспитывался, слѣдовательно болѣе или менѣе образованные дѣятели. Большая часть изъ нихъ оканчивали свою служебную карьеру столоначальниками или много-что начальниками отдѣленій, совѣтниками въ губернскихъ присутственныхъ мѣстахъ, въ департаментахъ, въ палатахъ и проч. Слѣдовательно дѣятельность ихъ доставляла имъ ежегодно отъ 300 до 1500 р. сер., т. е. положенное жалованье. На эти деньги, особенно въ столицѣ, семейному человѣку почти невозможно существовать. Заниматься еще какимъ нибудь инымъ дѣломъ они не могли, во первыхъ потому, что служба занимала большую часть времени, во вторыхъ потому, что если и оставалось свободное время, то большая часть изъ служившихъ не знала и не-могла совершать никакихъ другихъ занятій. Что же оставалось дѣлать? Надо было существовать и потому пользоваться незаконными доходами, брать взятки, т. е. совершать преступленіе. Прямая, естественная причина этому злу лежала опять въ системѣ нашего образованія, которое дѣлало человѣка совершенно неспособнымъ ни къ какой другой дѣятельности, кромѣ служебной.

Но какъ бы то ни было, брались ли взятки, или нѣтъ, во всякомъ случаѣ весьма тяжелая, сидячая служебная дѣятельность доставляла занимавшемуся ею человѣку самыя ничтожныя средства, на которыя онъ не могъ даже существовать. Каждая другая дѣятельность, если бы только онъ могъ заниматься ею, принесла бы ему не въ примѣръ болѣе.

Съ другой стороны такая служебная дѣятельность была мало производительна и для государства, которое платило жалованье за переписываніе бумагъ, за составленіе бумажныхъ докладовъ, за рѣшеніе дѣлъ на бумагѣ и т. д.

Рано или поздно несостоятельность этой дѣятельности должна была обнаружиться. Правительство наконецъ не могло болѣе содержать безъ всякой пользы такое огромное количество

служащихъ. И вотъ у насъ явились люди, которые не могутъ достать себѣ пропитанія. Не странно-ли? Въ Россіи, въ безпредѣльной Россіи, гдѣ такъ незначительно народонаселеніе, гдѣ необозримыя плодоносныя и обильныя дарами природы страны покоятся нетронутыми пустырями только потому, что совершенно недостаетъ головъ и рукъ человѣческихъ, вдругъ являются люди, которые не въ состояніи заработать себѣ кусокъ насущнаго хлѣба? Для англичанина, нѣмца, француза такое явленіе покажется совершенно неестественнымъ, непонятнымъ, почти невозможнымъ; но мы его вполнѣ понимаемъ: оно есть неизбѣжное грустное слѣдствіе того совершенно ложнаго направленія, которое приняла вся наша дѣятельность. Мы не можемъ винить этихъ людей. Для каждаго дѣла нужно знаніе, умѣніе и извѣстный навыкъ совершать его. Отъ человѣка отживающаго, или въ которомъ всѣ разумно-нравственныя силы притупились подъ многолѣтнимъ машинальнымъ переписываніемъ бумагъ, едва ли возможно, да и справедливо ли будетъ требовать, чтобы онъ снова принялся за азбуку и проложилъ себѣ совершенно новую дорогу, даже изъ необходимости добыть себѣ кусокъ насущнаго хлѣба? Мы можемъ винить и въ этомъ случаѣ только ту же служебную дѣятельность Знатно же она похозяйничала у насъ во всѣхъ направленіяхъ...

Но началась и кончилась Крымская война... Съ душевнымъ восторгомъ читали мы слова Высочайшаго манифеста: «Да развивается повсюду и съ новою силою стремленіе къ просвѣщенію и всякой полезной дѣятельности, и каждый подъ сѣнію законовъ, для всѣхъ равно справедливыхъ, всѣмъ равно покровительствующихъ, да наслаждается въ мірѣ плодами трудовъ невинныхъ.» Эти истинно благодатныя слова распахнули предъ нами широкія ворота, открыли для всѣхъ сословій новые пути гражданской дѣятельности, сдѣлали всякую честную и полезную дѣятельность приличною для всѣхъ и каждаго...

—

Чему же научили насъ послѣднія пять лѣтъ? Что за новая кипучая дѣятельность вдругъ разомъ появилась у насъ? Дѣятельность, которая постоянно съ большею и большею силою откликается во всѣхъ частяхъ нашего отечества, проникаетъ во внутреннюю жизнь всѣхъ сословій, требуетъ участія всего народа? Какое совершенно новое руководящее начало проявилось во всѣхъ государственныхъ преобразованіяхъ, во всѣхъ различныхъ частяхъ общественныхъ предпріятій? Чѣмъ преимущественно занималась наша литература? Что составляло почти исключительно содержаніе ея, давало направленіе ей?

Въ эти годы обнаружились многіе глубокіе болѣзненные недостатки наши; всѣ эти недостатки, какъ доказываютъ вышеизложенные факты, были самыми естественными и непосредственными слѣдствіями всей прежней служебной дѣятельности, всего нашего прежняго воспитанія, приготовлявшаго людей только къ службѣ. Поэтому-то правительство прежде всего всѣми мѣрами старалось дать полный просторъ частной общественной дѣятельности, которая, соединяя интересы отдѣльныхъ лицъ съ общественными, была бы вполнѣ производительна и для всего государства, удовлетворяла бы проявившимся потребностямъ его. Главное общество россійскихъ желѣзныхъ дорогъ, учрежденное по мысли и при полномъ содѣйствіи правительства, явилось первымъ громаднымъ общественнымъ предпріятіемъ въ нашемъ отечествѣ. Въ немъ приняли участіе всѣ сословія; частная дѣятельность отдѣльныхъ лицъ соединилась съ дѣятельностью всего общества, личные интересы связывались съ истинными интересами всего государства и въ нихъ находили себѣ удовлетвореніе. Вслѣдъ за этимъ громаднымъ обществомъ возникло множество другихъ въ 1857, 58 и 59 годахъ. Это внезапное явленіе доказываетъ, что какъ все общество, такъ и отдѣльныя лица сознали полную несостоятельность и непроизводительность прежней служебной дѣятельности, и принялись за совершенно новую. Такимъ образомъ въ нашей жизни воз-

никло новое руководящее начало — начало развитія свободной сознательной дѣятельности каждаго человѣка, а съ нимъ вмѣстѣ возникало, хотя смутно и неопредѣленно, уваженіе въ человѣкѣ его человѣческаго достоинства Но какъ принялись мы за эту новую дѣятельность? Мы не были приготовлены къ участвованію въ общественныхъ дѣлахъ; мы не знали хорошо новой дѣятельности нашей; мы чувствовали и сознавали крайнюю необходимость ея, какъ для своихъ личныхъ выгодъ, такъ и для пользы всего общества и государства. Мы бросились участвовать въ этой дѣятельности, какъ угорѣлые, необдуманно, безъ малѣйшихъ предварительныхъ свѣдѣній и опытности, и потому многіе должны были жестоко поплатиться.

Литература наша, какъ выраженіе внутренней жизни общества и народа, въ это время необходимо должна была устремить свою дѣятельность сначала преимущественно на обнаруживаніе нашихъ недостатковъ; предавала ихъ гласности и приняла почти исключительно отрицательное направленіе: у насъ образовалась и стала преобладать обличительная литература. Хотя не всегда полное безкорыстіе и одна любовь къ истинѣ руководили обличительными дѣйствіями ея, но во всякомъ случаѣ она была существенно полезна. Обнаруживая наши недостатки, слѣдствія прошлой жизни, раскрывая порою даже источники ихъ, она вмѣстѣ съ тѣмъ постоянно слѣдила за проявленіями новой общественной дѣятельности, предавала гласности многія злоупотребленія скрытыхъ дѣйствій различныхъ акціонерныхъ правленій, приняла неопытныхъ акціонеровъ подъ свое мощное покровительство и побуждала ихъ принять сознательное и дѣятельное участіе въ ихъ дѣлахъ, а не только покупать акціи и, лежа на боку, спокойно ожидать выдачи дивиденда, какъ было прежде. Кромѣ того, по дозволенію и приглашенію правительства, особенно наши періодическія изданія ревностно участвовали и участвуютъ въ обсужденіи различныхъ новыхъ государственныхъ вопросовъ и преобразованій;

наконецъ наша литература первая провозгласила обществу и то новое начало, которое незамѣтно вырабатывалось и легло въ основаніе всего современнаго движенія, начало развитія свободной сознательной дѣятельности каждаго человѣка.

При такомъ совершенно новомъ направленіи, система нашего образованія не могла долѣе руководствоваться своими прежними отжившими началами. Въ 1856 году, въ одной изъ книжекъ Морскаго Сборника была напечатана статья Н. И. Пирогова «*Вопросы жизни*» съ слѣдующими словами въ началѣ эпиграфа: «Къ чему вы готовите вашего сына? кто-то спросилъ меня.—Быть человѣкомъ, отвѣчалъ я.» Этотъ отвѣтъ былъ гласомъ народа; въ немъ высказана цѣль всего современнаго воспитанія, которую сознавали всѣ здравомыслящіе люди, но не умѣли высказать ее такъ коротко, просто и ясно, какъ высказалъ нашъ знаменитый Пироговъ. Въ этомъ заключается вся великая заслуга его и причина той всеобщей извѣстности, которую пріобрѣли «вопросы жизни».

Дѣйствительно, въ прежнее, очень недавнее время, какъ мы видѣли, всѣ наши учебныя заведенія приготовляли питомцевъ своихъ только для службы. Слѣдовательно человѣку еще въ его дѣтствѣ предназначалась извѣстная дѣятельность, въ выборѣ которой онъ самъ вовсе не участвовалъ. Съ проявленіемъ въ обществѣ стремленія къ развитію свободной сознательной дѣятельности каждаго человѣка, этотъ прежній принципъ воспитанія не могъ долѣе существовать. Новая жизнь требовала, чтобы воспитаніе приготовляло людей самостоятельныхъ, способныхъ сознательно избрать себѣ дѣятельность и потомъ правильно совершать ее.

Но человѣкъ тогда только можетъ избрать себѣ настоящее свое дѣло, когда онъ знаетъ свои способности и силы, какъ духовныя, такъ и тѣлесныя,—понимаетъ, къ чему онъ способенъ. Поэтому воспитаніе должно прежде всего приводить питомцевъ къ сознанію своихъ способностей, къ возможно пол-

ному, свѣтлому самопознанію. Но самопознаніе не есть что-нибудь готовое, существующее внѣ воспитанника, которое стоитъ только взять да прямо вложить въ голову его; нѣтъ, оно постепенно возникаетъ и развивается внутри человѣка вмѣстѣ съ правильнымъ развитіемъ всѣхъ его способностей. Человѣкъ рождается слабымъ, немощнымъ ребенкомъ, ничего не понимающимъ, а только чувствующимъ вліянія внѣшняго, окружающаго міра. Онъ сначала посредствомъ внѣшнихъ органовъ чувствъ постепенно знакомится съ этимъ внѣшнимъ міромъ; потомъ начинаетъ отличать себя отъ внѣшняго міра, и наконецъ въ немъ возникаетъ постепенно болѣе и болѣе ясное внутреннее, чисто духовное сознаваніе самого себя. Слѣдовательно воспитаніе не можетъ разомъ привести питомца къ самопознанію, а должно постоянно заботиться о согласномъ всестороннемъ развитіи всѣхъ духовныхъ и тѣлесныхъ способностей и силъ человѣка. Въ этомъ-то развитіи и заключается все дѣло современнаго воспитанія и обученія.

Развитіе дитяти идетъ правильно, если оно совершается согласно съ природными законами развитія человѣческаго духа и тѣла.

Такъ какъ эти законы одни и тѣ же для всѣхъ людей, то всѣ дѣти должны получать одно и то же начальное воспитаніе и обученіе, которое поэтому по всей справедливости можетъ быть названо *общимъ образованіемъ*.

Общее образованіе, состоящее ни въ чемъ другомъ, какъ въ постепенно правильномъ развитіи всѣхъ духовныхъ и тѣлесныхъ способностей и силъ человѣка, продолжается только до тѣхъ поръ, пока въ воспитанникѣ не возникаетъ сознаніе этихъ способностей, пока онъ не придетъ къ самопознанію, пока онъ не будетъ въ состояніи вполнѣ сознательно сказать себѣ: я способенъ къ такому-то дѣлу. На этомъ оканчивается общее образованіе въ собственномъ смыслѣ и начинается *самовоспитаніе*, продолжающееся всю жизнь; начинаются спеціальныя занятія, которыя составляютъ уже собственное дѣло

самого человѣка; онъ ими распоряжается, какъ хочетъ и какъ знаетъ

И такъ потребность развитія свободной сознательной дѣятельности каждаго человѣка, появившаяся въ жизни, перешла изъ нея въ систему нашего воспитанія, дала ему направленіе и опредѣлила все дѣло его, которое состоитъ въ *правильномъ всестороннемъ развитіи всѣхъ способностей и силъ человѣка*.

Вмѣстѣ съ этимъ новымъ началомъ и пониманіемъ воспитанія, образованіе становится достояніемъ и насущною потребностью всѣхъ сословій, всего народа.

Читая наши педагогическіе журналы, читая отдѣльныя педагогическія статьи, помѣщенныя въ другихъ періодическихъ изданіяхъ, мы вездѣ находимъ одно преобладающее стремленіе распространить въ обществѣ это новое пониманіе воспитанія и обученія, распространить въ немъ сознаніе необходимости предварительнаго общаго образованія.

Въ различныхъ преобразованіяхъ, предпринимаемыхъ правительствомъ въ системѣ нашего воспитанія и обученія мы также видимъ благое стремленіе удовлетворить современнымъ потребностямъ и понятіямъ. Открыты и открываются постоянно новыя женскія гимназіи; въ артиллерійскомъ училищѣ постепенно закрываются общія юнкерскія классы; въ морскомъ министерствѣ составленъ *проектъ преобразованія морскихъ учебныхъ заведеній съ учрежденіемъ новой гимназіи*, предоставленный общему обсужденію: Еще гораздо ранѣе министерство народнаго просвѣщенія напечатало *проектъ устава среднихъ и низшихъ училищъ*, въ вѣдѣніи его находящихся, и пригласило всѣхъ, кто можетъ и желаетъ, выразить свое мнѣніе объ этомъ проектѣ. Наконецъ мы находимъ фактическія доказательства, что сознаніе необходимости предварительнаго общаго образованія, какъ правильнаго развитія дѣтей и приготовленія ихъ къ самостоятельному и сознательному избранію спеціальныхъ занятій, начинаетъ проникать и въ нашу общест-

венную жизнь. Даже многіе богатые и знатные родители, по крайней мѣрѣ въ столицахъ, воспитываютъ сыновей своихъ дома до университета, или отдаютъ ихъ въ гимназіи, потому что онѣ ближе всѣхъ другихъ нашихъ училищъ подходятъ къ общеобразовательнымъ учебнымъ заведеніямъ.

Чего же теперь общество вправѣ требовать отъ отечественной литературной дѣятельности и особенно отъ нашихъ спеціальныхъ періодическихъ изданій? Въ чемъ должно состоять главное дѣло ихъ? Оно не можетъ состоять ни въ чемъ другомъ, какъ въ основательномъ и всестороннемъ объясненіи новаго общаго начала, дающаго направленіе всей современной дѣятельности, и въ доставленіи своимъ читателямъ положительныхъ вѣрныхъ свѣдѣній и знаній, однимъ словомъ, положительнаго матеріала, выработаннаго наукою и жизнію, для того чтобы они не только могли вполнѣ обнять это новое начало, но и осуществлять его въ своей собственной жизни и своею собственною дѣятельностью, которая въ такомъ только случаѣ сдѣлается вполнѣ полезною и производительною и для каждаго отдѣльнаго человѣка, и для общества, и для всего государства. Каждый спеціальный журналъ долженъ во всѣхъ статьяхъ своихъ вѣрно показывать тотъ *часъ*, который наступилъ въ извѣстное время въ избранной имъ спеціальной дѣятельности. Слѣдовательно педагогическіе журналы должны постоянно показывать, который часъ наступилъ во всѣхъ частяхъ области воспитанія и обученія.

Изъ всего изложеннаго ясно слѣдуетъ, къ чему и мы должны стремиться въ издаваемомъ нами журналѣ, въ чемъ должно состоять наше главное дѣло и какими началами мы должны руководствоваться въ нашей педагогической дѣятельности.

Во всѣхъ помѣщаемыхъ въ нашемъ журналѣ статьяхъ мы будемъ постоянно разъяснять, что̀ означаетъ правильное всестороннее развитіе дитяти, и доставлять возможный въ настоящее время практическій матеріалъ для осуществленія этого

развитія на дѣлѣ, при совершеніи воспитанія и обученія дѣтей. Для сего мы обратимъ особенное вниманіе на *психологическія статьи*, которыя постараемся излагать безъ всякихъ ученыхъ замашекъ, какъ можно общепонятнѣе, занимательнѣе и примѣнимѣе къ воспитанію и обученію. Безъ знанія опытной психологіи, слѣдовательно безъ знанія природныхъ законовъ нашего духовнаго развитія, нѣтъ никакой возможности вполнѣ правильно развивать ребенка, т. е. правильно воспитывать и обучать его. Поэтому кто посвятилъ себя воспитанію и обученію дѣтей, для того знаніе природныхъ законовъ духовнаго развитія человѣка есть первая, самая насущная необходимость. Но mens sana in corpore sano, и правильное развитіе духа нашего тѣсно связано съ правильнымъ развитіемъ тѣла; вотъ почему *описаніе человѣческаго организма и его отправленій и изложеніе процеса естественнаго развитія организма отъ рожденія до возмужалости* должны также занять почетное мѣсто въ первомъ отдѣлѣ нашего журнала. Главныя статьи второго отдѣла будутъ заключать въ себѣ 1) *общепонятное теоретическое изложеніе общихъ правилъ преподаванія на различныхъ ступеняхъ развитія учащихся* (дидактика) *и различныхъ способовъ и пріемовъ преподаванія по всѣмъ предметамъ* (методика); 2) *примѣненіе различныхъ методъ на практикѣ, т. е. подробно изложенные уроки по отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, которые могли бы служить образцами для преподаванія, особенно элементарнаго*. Этими статьями мы надѣемся доставить особенно бѣднымъ родителямъ хотя нѣкоторую возможность правильно совершать начальное обученіе своихъ дѣтей, и дать всѣмъ воспитывающимъ и обучающимъ положительный матеріалъ, выработанный наукою воспитанія и испытанный на дѣлѣ, правда, большею частью не у насъ, а въ Германіи, Англіи, Бельгіи и проч. Такой матеріалъ, по-

лагаемъ, можетъ содѣйствовать воспитывающимъ и обучающимъ въ правильномъ исполненіи ихъ обязанностей. (*).

Вмѣстѣ съ принципомъ правильнаго всесторонняго развитія человѣка, который теперь руководствуетъ нашимъ общимъ образованіемъ, послѣднее становится достояніемъ каждаго человѣка и всего народа. Въ настоящее время министерство народнаго просвѣщенія сильно хлопочетъ объ учрежденіи настоящихъ народныхъ училищъ; въ народѣ нашемъ въ послѣднее время очевидно проявилось отрадное стремленіе къ грамотности; общество тотчасъ же изъявило ревностное желаніе принять участіе въ удовлетвореніи такой возвышенной современной потребности нашего народа и начало устраивать *воскресныя школы* почти во всѣхъ странахъ отечества. Мы съ своей стороны, желая по возможности содѣйствовать священному дѣлу народнаго образованія, сообщимъ цѣлый рядъ статей подъ общимъ заглавіемъ «*Матеріалы для устройства народныхъ училищъ*».

Во всѣхъ прочихъ статьяхъ мы будемъ разъяснять различные отдѣльные вопросы, относящіеся къ воспитанію и ко всему общему образованію, и по возможности сообщать свѣдѣнія изъ различныхъ наукъ, преимущественно изъ естествознанія, необходимыя для *учителей* въ *народныхъ училищахъ*, чтобы они, за неимѣніемъ всѣхъ другихъ средствъ, могли хоть нѣсколько расширять кругъ своихъ знаній, *самоусовершенствоваться*.

Мы слышали, что разосланныя нами объявленія возбудили въ нѣкоторыхъ преподавателяхъ неудовольствіе. Изъ программы

---

(*) Поэтому всѣ присылаемыя намъ статьи по части преподаванія должны обличать въ авторѣ не только личную опытность, но и знаніе правилъ современной дидактики; иначе онѣ не могутъ быть напечатаны. Желающихъ содѣйствовать нашему труду мы просимъ доставлять намъ преимущественно матеріалы для перваго отдѣла по части отечественной географіи, исторіи, литературы и т. д.

нашей они вывели заключеніе, что будто мы принимаемъ на себя роль учителей, хотимъ *учить* всѣхъ и каждаго, занимающагося воспитаніемъ и обученіемъ. Нѣтъ: мы вовсе не желали подать поводъ къ такимъ заключеніямъ; мы никого не желаемъ учить. Занимаясь практически и теоретически воспитаніемъ и обученіемъ, слѣдя постоянно за развитіемъ педагогики у другихъ народовъ, которые далеко опередили насъ въ этомъ, да и во всѣхъ другихъ отношеніяхъ, мы желаемъ только подѣлиться съ другими учителями, съ родителями и со всѣми, кто у насъ занимается и интересуется воспитаніемъ и обученіемъ дѣтей, тѣмъ, что мы сами выработали и пріобрѣли. Мы желаемъ имѣть *мыслящихъ* читателей и постараемся доставить имъ положительный матеріалъ для плодотворнаго размышленія о дѣлѣ общаго образованія. Каждый воспитатель и учитель найдетъ въ этомъ матеріалѣ плоды вѣковой теоретической и практической педагогической дѣятельности, изъ которыхъ сложилась современная наука воспитанія. Конечно все это можетъ навести воспитывающихъ и обучающихъ на различныя новыя мысли и соображенія, ознакомить ихъ съ различными существующими способами и пріемами преподаванія, увеличить и расширить ихъ педагогическія свѣдѣнія и опытность. Впрочемъ для *готовыхъ* учителей и воспитателей мы не пишемъ; мы издаемъ скромный журналъ нашъ для тѣхъ, которые, какъ и мы, не считаютъ себя готовыми, а желаютъ постоянно провѣрять и развивать свои взгляды на воспитаніе и обученіе и всю свою педагогическую дѣятельность.

Кто же можетъ сомнѣваться въ необходимости постояннаго саморазвитія и самоусовершенствованія, особенно въ наше время, когда все почти ежедневно идетъ впередъ исполинскими шагами? Кто рѣшится, по совѣсти, сказать, что онъ вполнѣ развитъ и готовъ, что онъ все знаетъ, что́ относится къ его дѣлу, что онъ можетъ исполнять это дѣло съ полнымъ совершенствомъ, и потому ему незачѣмъ болѣе идти впередъ,

слѣдить за всѣми улучшеніями, которыя совершаютъ въ этомъ дѣлѣ другіе люди, занимающіеся имъ? Конечно, никто. Мы, учителя и воспитатели, постояннѣе и сильнѣе, чѣмъ кто-нибудь другой, должны стремиться къ саморазвитію и самоусовершенствованію. Наше дѣло—дѣло правильнаго всесторонняго духовнаго развитія ввѣренныхъ намъ питомцевъ: оно также безконечно и постоянно должно усовершенствоваться, какъ безконечно и самое развитіе безсмертнаго духа человѣческаго. Таково истинное дѣло общаго образованія или воспитанія и обученія, и мы теперь сознали это. Будемъ ли мы въ состояніи правильно развивать питомцевъ своихъ; если сами остановимся въ нашемъ развитіи, перестанемъ самоусовершенствоваться?

Никто не можетъ дать другому того, чего у него самого нѣтъ; такъ же точно никто не можетъ развивать, воспитать, образовать другого, если онъ самъ не развитъ, не воспитанъ не образованъ.

Воспитатель, учитель, наставникъ можетъ дѣйствовать на развитіе, воспитаніе, образованіе воспитанника только въ той степени, въ какой онъ самъ воспитанъ, развитъ, образованъ.

Онъ можетъ истинно развивать, воспитывать, образовывать только до тѣхъ поръ, пока онъ самъ работаетъ надъ своимъ собственнымъ образованіемъ, развитіемъ, воспитаніемъ.

Эти три аксіомы должны сдѣлаться внутренними убѣжденіями каждаго изъ насъ, занимающихся воспитаніемъ и обученіемъ дѣтей, сжиться со всѣмъ духовнымъ существомъ нашимъ, такъ чтобы мы и не помыслили дѣйствовать противъ нихъ и безъ нихъ.

И не только должны мы, учителя и воспитатели, постоянно слѣдить за развитіемъ одного нашего дѣла во всемъ объемѣ и во всѣхъ частяхъ его, но мы должны также постоянно слѣдить и за всѣми новыми проявленіями въ современной жизни, потому что въ нихъ выражаются современныя потребности на-

шего общества и всего отечества, которыя имѣютъ огромное вліяніе на все воспитаніе, нерѣдко сообщаютъ ему новое начало и новое направленіе. Поэтому-то мы въ нашей воспитательно-учебной дѣятельности должны брать руководящія ею начала изъ самой жизни и воспитывать и обучать нашихъ питомцевъ для той же жизни.

Но если мы, учителя, воспитатели, будемъ дѣйствительно совершать свое дѣло такъ, какъ только возможно въ наше время, то успѣемъ ли мы одни образовать изъ воспитанниковъ нашихъ людей сознательно самостоятельныхъ, сильныхъ разумно-нравственною волею, способныхъ выбрать себѣ настоящее свое дѣло и потому съ любовію цѣлую жизнь заниматься имъ?—Нѣтъ, намъ нужна помощь и полное содѣйствіе семьи. Родители даруютъ тѣлесную жизнь дѣтямъ своимъ; они же руководятъ и первыми проявленіями духовной жизни ихъ; поэтому только родители могутъ положить прочное основаніе и впослѣдствіи дать твердое направленіе всей будущей разумно-нравственной, истинно-человѣческой жизни дѣтей своихъ. Къ нимъ обращаемъ мы заключительное краткое слово.

Родители! слѣдили ли вы за тѣмъ, что совершалось въ послѣдніе годы предъ глазами вашими, что́ совершается теперь? Усмотрѣли ли вы во всѣхъ современныхъ отечественныхъ событіяхъ проявленіе новаго начала — начала свободнаго развитія сознательной дѣятельности каждаго человѣка, къ которой вы должны отнынѣ готовить дѣтей своихъ, потому что они прежде всего люди? Если вы поняли это новое жизненное начало, то вы должны радоваться и торжествовать: оно требуетъ довѣрія къ собственнымъ природнымъ силамъ человѣка, и требуетъ полнаго свободнаго развитія ихъ; оно ставитъ человѣка на ноги, предоставляетъ ему самому избирать себѣ занятія, быть полнымъ хозяиномъ будущей судьбы своей. Родители! это начало требуетъ, чтобы вы воспитывали дѣтей

своихъ не такъ, какъ васъ воспитывали, предназначая заранѣе къ одной извѣстной дѣятельности. Внемлите же гласу времени; старайтесь постоянно развивать самихъ себя, самоусовершенствоваться, ясно сознавать потребности современной жизни; откажитесь отъ закоснѣлыхъ предразсудковъ минувшаго, сбросьте ихъ съ себя, да не перейдутъ грѣхи ваши на дѣтей вашихъ! Не приготовляйте ихъ никъ какой заранѣе вами назначенной дѣятельности, а доставляйте имъ общее образованіе, развивайте всѣ духовныя и тѣлесныя силы и способности ихъ, до тѣхъ поръ пока дѣти ваши сами не будутъ въ состояніи сознательно избрать себѣ то дѣло, къ которому они чувствуютъ себя способными. Воспитывая дѣтей своихъ, не руководитесь никакими планами, заранѣе на нихъ составленными. Пусть они сами проложутъ себѣ въ жизни дорогу, и своимъ честнымъ и полезнымъ трудомъ, а не случаемъ и не покровительствомъ другихъ людей. Воспитывайте такъ, какъ велитъ Богъ, проявившій свое велѣніе въ вѣчныхъ законахъ природы человѣческой. Совершивъ это, будьте покойны: дѣти ваши вездѣ достанутъ себѣ обильно производительную, честную и почётную дѣятельность. Посмотрите: государственная служба, науки, искуства, художества, торговля, ремесла, земледѣліе, нетронутыя, необозримыя тучныя степи, нѣдра горъ,—все въ нашемъ отечествѣ требуетъ и ждетъ одной сознательной человѣческой дѣятельности...

# БѢЛИНСКІЙ, КАКЪ ПЕДАГОГЪ.

Кто не знаетъ Бѣлинскаго, какъ критика и дѣятеля общественнаго? Но до сихъ поръ, кажется, не было обращено особеннаго вниманія на его критику дѣтскихъ книгъ. Между тѣмъ въ ней заключается, если не всегда съ полною опредѣленностью, то по крайней мѣрѣ въ краткихъ намекахъ, едва ли не все, что было въ послѣднее время говорено въ нашей литературѣ о воспитаніи, съ тою только разницей, что у него все это выходило какъ-то теплѣе, во всемъ этомъ какъ-то болѣе слышался голосъ души, голосъ кровнаго убѣжденія. (*)

Вообще наша критика послѣ Бѣлинскаго не только не сдѣлала шагу впередъ, но напротивъ того попятилась. Здѣсь не мѣсто доказывать это; я имѣю право говорить только объ его рецензіяхъ на дѣтскія книги. Главныя изъ нихъ относятся, правда, къ первой порѣ его дѣятельности — къ 1838 и 1840 г. Этотъ послѣдній годъ по преимуществу ознаменованъ нѣкоторыми мнѣніями, отъ которыхъ впослѣдствіи нашъ критикъ от-

(*) Въ искренности и теплотѣ не уступаютъ, а въ глубокомысліи и основательности превосходятъ Бѣлинскаго только статьи почтеннаго, единственаго Н. И. Пирогова.

казывался. Но эти мнѣнія относились собственно къ нѣкоторымъ историческимъ формамъ общественнаго устройства, которыя въ то время онъ превозносилъ, а впослѣдствіи отвергалъ. На педагогической статьѣ Бѣлинскаго 1840 г. нимало не видно вліянія этого рода мнѣній; главному, высказанному въ этой статьѣ, онъ всегда оставался вѣренъ, и на нѣкоторыя позднѣйшія уклоненія въ частности я укажу въ своемъ мѣстѣ. И такъ обращусь главнымъ образомъ къ этой статьѣ 1840 г., во многомъ служащей только повтореніемъ и дальнѣйшимъ развитіемъ педагогической статьи Бѣлинскаго 1838 г.

Одно изъ главныхъ отличій Бѣлинскаго составляетъ то, что онъ не стремился *исключительно* разрушать. Онъ не принадлежалъ къ числу тѣхъ, для которыхъ стѣснительно признавать вообще существованіе общихъ началъ, для которыхъ стѣснительна каждая *истина*, т. е. все, признаваемое не однимъ кѣмъ-нибудь, а многими: имъ не надобно этихъ *идоловъ-истинъ*,—вѣдь они себѣ сами идолы! Напротивъ Бѣлинскій любилъ разрушать только то, что оказывалось устарѣвшимъ, отжившимъ, не годнымъ, чтобы на мѣсто разрушеннаго сейчасъ же поставить новыя начала, новую истину. Онъ дѣйствовалъ *отрицательно*, чтобы *положительно* подвигать впередъ.

Посмотримъ сперва на отрицательную сторону въ его статьѣ 1840 г. Что, по мнѣнію Бѣлинскаго, дурно, чего не должно быть? «Ребенокъ ѣстъ, говоритъ онъ, что ни попало и сколько хочетъ; что нужды! говорятъ нѣжные родители: вѣдь онъ еще дитя! Ребенокъ мучитъ собаку, или колотитъ дворового мальчишку; что нужды! восклицаютъ заботливые родители: вѣдь онъ еще дитя! Дѣти ссорятся, кричатъ между собою, и если ихъ крикъ, брань и слезы не мѣшаютъ папенькѣ и маменькѣ соснуть послѣ обѣда, или поговорить съ гостями,—что нужды! вѣдь они дѣти, пусть себѣ ссорятся и кричатъ: выростутъ велики, не будутъ ссориться и кричать! Перебранившись, а

иногда и передравшись другъ съ другомъ, дѣти прибѣгаютъ къ отцу и къ матери съ жалобою другъ на друга—и! помилуйте! стоитъ ли разбирать дѣтскія ссоры! Если вы строги, дайте всѣмъ по щелчку, или пересѣките всѣхъ розгами, чтобъ никому не было завидно; если вы добры къ дѣтямъ, или воспитываете ихъ на благородную ногу,—дайте имъ игрушекъ или сластей, да, перецѣловавъ ихъ, вышлите отъ себя, чтобы они опять пошли браниться и драться (Т. 3, стр. 483).» Какая вѣрная, художественная картина! Бѣлинскій не указываетъ прямо причины такого обращенья родителей съ своими дѣтьми, но причина эта такъ и выступаетъ впередъ изъ картины художника-рецензента; очевидно, что почтенныхъ родителей одолѣла *лѣнь* хорошенько вникнуть въ состояніе и поступки своихъ дѣтей: вѣдь оно гораздо короче и легче щелкнуть и посѣчь или сунуть бомбошку въ ротъ. А до этого что, если животная сторона ребенка, выражающаяся неумѣніемъ подавлять свои чувственныя наклонности, подавляется тутъ еще сильнѣйшимъ развитіемъ чувственности—страхомъ физической боли, или возможностью получить физическое наслажденіе. Но, возставая противъ этого воспитанія или *воскармливанья*, какъ онъ его называетъ, дающаго на просторѣ развиваться грубой чувственности дѣтей, Бѣлинскій, постоянно остерегавшійся всякаго рода крайностей, возстаетъ точно такъ же и противъ той системы, которая стремится все стѣснять и подавлять, и не даетъ свободно развиваться духовной сторонѣ человѣка. «Одно то чего стоитъ, говоритъ онъ, характеризуя эту другую систему, что дитя умѣетъ уже скрывать свои чувства, не хвататься жадно за то, чего жадно желаетъ, не обнаруживать удивленія и радости къ тому, что возбуждаетъ въ немъ удивленіе и радость, словомъ — приличію и тону жертвовать всѣми своими чувствами, даже самыми святыми, самыми человѣческими!... Короче, даже китайскіе мандарины, эти высокіе идеалы и образцы природы искаженной и умершей отъ

искусственности, даже китайскіе мандарины ничто предъ этими милыми, благовоспитанными дѣтьми.... И если жизнь человѣческая есть театральная сцена или салонъ, и если «сказаться» есть цѣль человѣческой жизни, то въ этомъ образѣ воспитанія мы нашли норму воспитанія.» (Т. 3, стр. 485.)

Далѣе, размышляя объ обѣихъ крайностяхъ вмѣстѣ, Бѣлинскій спрашиваетъ: «Отчего же это? Да оттого, что на свѣтѣ бездна родителей, множество *papas et mamans*, но мало отцовъ и матерей. Право рожденія—священное право на священное имя отца и матери—противъ этого никто и не споритъ; но не этимъ еще все оканчивается: тутъ человѣкъ еще не выше животнаго; есть высшее право—родительской любви. Да какой же отецъ или какая мать не любитъ своихъ дѣтей? говорите вы. Такъ, но позвольте васъ спросить, что вы называете любовью? Вѣдь и овца любитъ своего ягненка: она кормитъ его своимъ молокомъ и облизываетъ языкомъ; но какъ скоро онъ мѣняетъ ея молоко на злакъ полей—ихъ родственныя отношенія оканчиваются (стр. 488).» «Изъ родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крѣпко, одно истинно и дѣйствительно, одно достойно высокой и благородной человѣческой природы...» «Отецъ любитъ свое дитя, потому что оно его рожденіе; но онъ долженъ любить его еще какъ будущаго человѣка, котораго Богъ нарекъ сыномъ своимъ и за спасеніе котораго онъ принялъ на крестѣ страданіе и смерть. При самомъ рожденіи отецъ долженъ посвятить свое дитя служенію Богу въ духѣ и истинѣ,—и посвященіе это должно состоять не въ отторженіи его отъ живой дѣйствительности, но въ томъ, чтобы вся жизнь и каждое дѣйствіе его въ жизни было выраженіемъ живой, пламенной любви къ истинѣ, въ которой является Богъ...» «Есть отцы, которые любятъ своихъ дѣтей для нихъ самихъ, — и эта любовь выше, истиннѣе, разумнѣе; но при этихъ двухъ родахъ любви есть еще высшая, истиннѣйшая и разумнѣй-

шая любовь къ дѣтямъ — любовь въ истинѣ, въ Богѣ.» (Стр. 493—495.)

Такимъ образомъ отъ отрицательной стороны Бѣлинскій уже перешелъ къ положительной. Дурное воспитаніе происходитъ отъ недостатка любви; основою хорошаго должна быть любовь. «Всякая власть и всякая сила, говоритъ Бѣлинскій, только въ любви. И потому слово, проникнутое любовію, горитъ огнемъ неотразимаго убѣжденія, и согрѣваетъ теплотою умиленія сердце, услышавшее его, и даетъ ему миръ и счастіе; но слово, лишенное любви, и святыя истины дѣлаетъ холоднымъ и мертвымъ нравоученіемъ, и потому безсильно надъ умомъ и сердцемъ (стр. 492).» Мнѣ могутъ возразить, что въ одной изъ статей своихъ 1844 г. Бѣлинскій отвергаетъ свое прежнее понятіе о силѣ любви, говоря: «Сколько людей, и какъ уже давно, доказали вѣрно и несомнѣнно, что взаимная любовь между людьми есть лучшая гарантія ихъ общей безопасности и благосостоянія; но люди тѣмъ не менѣе не хотятъ согласиться на такую любовь! Я очень радъ, если вслѣдствіе любви меня никто не ограбитъ и не убьетъ на большой дорогѣ, но при отсутствіи строгаго полицейскаго надзора я никакъ не положусь на любовь моихъ ближнихъ... Конечно, естественная любовь матери къ дочери—хорошая порука въ томъ, что мать не выдастъ своей дочери насильно за какого-нибудь негодяя (ибо всякій мужчина, способный насильно жениться, есть негодяй); но все-таки мое сердце меньше обливается кровью при мысли о насильственныхъ бракахъ, когда возможность ихъ уничтожена строгостію ясно и положительно высказанныхъ законовъ.» (Т. 9, стр. 151.) Но отчего же тутъ обливается кровію сердце Бѣлинскаго, если не отъ *любви* къ людямъ? Она-то и заставляетъ его сомнѣваться—не въ силѣ любви, а въ томъ, чтобы въ большинствѣ людей *дѣйствительно* существовала любовь. Она-то хотѣла бы изъ груди Бѣлинскаго перейти въ самое общественное устройство и, такъ сказать,

воплотиться въ немъ — чтобы и тѣхъ, которые чужды любви, не допускать до поступковъ, противныхъ любви. «У Жанъ-Поля, говоритъ Бѣлинскій въ этой же статьѣ, на всѣ болѣзни одно лѣкарство и для всѣхъ цѣлей одно средство — *любовь*. Но вѣдь и г-жа Простакова любила же своего Митрофанушку, и Брутъ любилъ своихъ сыновей: любовь одна, а ея характеръ и проявленіе совершенно различны. Что́ же дало ей это различіе? То, что въ первой есть только смыслъ, но нѣтъ никакой мысли, а во второй, кромѣ смысла, есть еще и мысль. Чтобы развить любовь въ молодомъ сердцѣ, надо заставить его полюбить *что-нибудь*, и это «что нибудь» должно быть *истиною, мыслію*. Молодыхъ людей, и дома и въ школахъ, учатъ любить правду, ненавидѣть ложь; а когда они вступятъ въ жизнь, ихъ гонятъ за правду, и ихъ правдивость называютъ гордостью, самонадѣянностью, буйствомъ и «вольнодумствомъ» — любимое слово филистеровъ и гофратовъ... И такъ вопросъ въ томъ, должно ли дѣтей воспитывать такъ, чтобы они могли уживаться съ обществомъ, или должно желать, чтобы общество сдѣлалось способнымъ уживаться съ людьми благовоспитанными (Т. 9. стр. 152).» Ясно, что тутъ отвергается только та слабенькая, боязливая и сильно отзывающаяся эгоизмомъ любовь, которая готова ужиться со всѣмъ, даже съ явленіями, прямо противными любви, а нимало не опровергается любовь въ ея евангельскомъ смыслѣ, умѣющая, когда нужно, и *мечь обнажить* и *огонь зажечь*, и способная *душу свою положить за други своя*. Не даромъ Бѣлинскій въ самой послѣдней своей печатной статьѣ съ такимъ одушевленіемъ говорилъ о божественномъ проповѣдникѣ *этой* любви. Не даромъ и въ письмѣ своемъ къ Гоголю онъ умѣлъ отличить отъ христіанства все, что съ нимъ смѣшиваютъ.

Итакъ не противорѣчіе прежнимъ понятіямъ Бѣлинскаго о силѣ любви, а только уточненіе, просвѣтленіе и укрѣпленіе этихъ понятій представляется намъ въ позднѣйшихъ его стать-

яхъ. Поэтому мы можемъ спокойно возвратиться къ оставленной нами статьѣ 1840 г. Безъ любви, заключаемъ мы изъ нея, воспитаніе невозможно; а потому основное воспитаніе должно быть тамъ, гдѣ всего естественнѣе ожидать любви — въ домѣ родительскомъ. «На родителяхъ, на однихъ родителяхъ, говоритъ Бѣлинскій, лежитъ священнѣйшая обязанность сдѣлать своихъ дѣтей человѣками; обязанность же учебныхъ заведеній — сдѣлать ихъ учеными, гражданами, членами государства на всѣхъ его ступеняхъ (Т. 3., стр. 501).» Но въ чемъ же именно будетъ состоять это дѣланіе дѣтей человѣками или воспитаніе? «Назначеніе человѣка, говоритъ Бѣлинскій, — развить лежащее въ его натурѣ зерно духовныхъ средствъ, стать вровень съ самимъ собою; но не въ его волѣ и не въ его силахъ пріобрѣсти трудомъ и усиліемъ сверхъ даннаго ему природою, сдѣлаться выше самого себя, равно какъ и быть не тѣмъ, чѣмъ ему назначено быть, какъ напримѣръ, художникомъ, когда онъ родился быть мыслителемъ, и т. д. И вотъ здѣсь воспитаніе получаетъ свое истинное и великое значеніе. Животное, родившись отъ льва и львицы, дѣлается львомъ безъ всякихъ стараній и усилій съ своей стороны, безъ всякаго вліянія счастливаго стеченія обстоятельствъ; но человѣкъ, родившись не только львомъ или тигромъ, даже человѣкомъ въ полномъ значеніи этого слова, можетъ сдѣлаться и волкомъ, и осломъ, и чѣмъ угодно (Т. 3, стр. 502).» «Разумное воспитаніе и злаго по натурѣ дѣлаетъ или менѣе злымъ, или даже и добрымъ, развиваетъ до извѣстной степени самыя тупыя способности и по возможности очеловѣчиваетъ самую ограниченную и мелкую натуру (стр. 503).» «Люди бездарные, ни къ чему не способные, тупоумные, суть такое же исключеніе изъ общаго правила, какъ уроды, и ихъ такъ же не мало, какъ и уродовъ. Множество же ихъ происходитъ отъ двухъ причинъ, въ которыхъ природа нисколько не виновата: отъ дурнаго воспитанія и вообще ложнаго развитія, и

еще оттого, что рѣдко случается видѣть человѣка на своей дорогѣ и на своемъ мѣстѣ...» «Если бы возможно было равное для всѣхъ нормальное воспитаніе,—число обиженныхъ природою такъ ограничилось бы, что дѣйствительно обиженные ею прямо поступали бы въ кунсткамеру въ банкѣ со спиртомъ (стр. 506).»

Изъ этого слѣдуетъ, что человѣческая природа даетъ все только *въ возможности*, въ зернѣ. растительная сила котораго должна быть вызвана воспитаніемъ. Нельзя предоставить самой природѣ вести человѣка; она или поведетъ его очень не далеко, или заведетъ туда, куда бы не слѣдовало. Самая животная природа человѣка, и та не можетъ быть вполнѣ предоставлена животнымъ инстинктамъ; попробуйте слѣдовать мудрому правилу, что *чего хочется, то и хорошо*, хотя бы только въ пищѣ и питьѣ—и вы можете придти съ этимъ правиломъ къ совершенному разстройству здоровья; ибо и медицина доказываетъ, что намъ часто именно того-то и хочется, что намъ вредно. Такимъ образомъ и *физическій человѣкъ*, для своего здоровья, нуждается въ *человѣкѣ нравственномъ*, который способенъ *умомъ* сознавать то, что хорошо, а *волею* уклоняться отъ того, что дурно, хотя бы оно и нравилось. Тѣмъ болѣе *весь* человѣкъ не можетъ быть предоставленъ влеченьямъ своей природы; въ дѣтствѣ онъ нуждается въ сознательномъ и умышленномъ дѣйствіи на него воспитателя, пробуждающаго растительную жизнь заключеннаго въ немъ зерна,—но именно только пробуждающаго въ немъ то, что есть, а иное и подавляющаго, но ничего не навязывающаго ему насильно. «Воспитаніе, чтобы было жизнію, а не смертію, говоритъ Бѣлинскій, спасеніемъ, а не гибелью, должно отказаться отъ всякихъ претензій своевольной и искусственной самодѣятельности. Оно должно быть помощникомъ природѣ—не больше. Обыкновенно думаютъ, что душа младенца есть бѣлая доска, на которой можно писать, что угодно, забывая, что каждый

человѣкъ есть индивидуальная личность, которая можетъ дѣлаться и хуже и лучше — только по своему, индивидуально (стр. 505).» «Посредствомъ прививки и дикую лѣсную яблоню можно заставить, вмѣсто кислыхъ и маленькихъ яблокъ, давать яблоки садовыя, вкусныя и большія; но тщетны были бы всѣ усилія искусства заставить дубъ приносить яблоки, а яблоню — жолуди. А въ этомъ-то именно и заключается по большей части ошибка воспитанія: забываютъ о природѣ, дающей ребенку наклонности и способности и опредѣляющей его значеніе въ жизни, и думаютъ, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что̀ угодно, хотя арбузы вмѣсто орѣховъ (стр. 506) » Такимъ образомъ Бѣлинскій со всею отчетливостью сознаетъ тутъ необходимость, чтобы воспитатель сообразовался съ личностью воспитываемаго.

Но для этого опять нужно что? *Любовь*, та же любовь, изъ многообъемлющаго круга которой не выходитъ Бѣлинскій: та настоящая, дѣятельная любовь, которой не лѣнь изучить натуру ребенка. «Вопреки законамъ природы и духа, вопреки условіямъ развивающейся личности, отецъ хочетъ, чтобы его дѣти смотрѣли и видѣли не своими, а его глазами,—преслѣдуетъ и убиваетъ въ нихъ всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, какъ нарушеніе сыновняго уваженія, какъ возстаніе противъ родительской власти; и бѣдныя дѣти не смѣютъ при немъ рта разинуть, въ нихъ убита энергія, воля, характеръ, жизнь, они дѣлаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками—хитростію, лукавствомъ, скрытностію, лгутъ, обманываютъ, вывертываются (стр. 495 и 496).»

Въ подобныхъ родителяхъ, разумѣется, нѣтъ настоящей любви, ибо такая любовь стремится въ отвѣтъ себѣ вызвать также любовь, а подобные родители заботятся только объ уваженіи, льстящемъ ихъ самолюбію. «Родители должны быть уважаемы дѣтьми, говоритъ Бѣлинскій; но уваженіе дѣтей должно проистекать изъ любви, быть ея результатомъ, какъ свободная

дань ихъ превосходству, безъ требованія получаемая. Ничто такъ ужасно не дѣйствуетъ на юную душу, какъ холодность и важность, съ которыми принимается горячее изліяніе ея чувства; ничто не обливаетъ ее такимъ умерщвляющимъ холодомъ, какъ благоразумные совѣты и наставленія тамъ, гдѣ ожидаетъ она сочувствія...» «Открытая душа младенца или юноши—свѣтлый ручей, отражающей въ себѣ чистое и ясное небо; запертая въ самой себѣ, она—мрачная бездна, въ которой гнѣздятся нетопыри и жабы... Если же не это, можетъ случиться другое: индивидуальность человѣческая, по своей природѣ, не терпитъ отчужденія и одиночества, жаждетъ сочувствія и довѣренности подобныхъ себѣ,—и дѣти сдружаются между собою, составляютъ родъ общества, имѣющаго свои тайны, общими и соединенными силами скрываемыя, что никогда до добра не доводитъ. Это бываетъ еще опаснѣе, когда друзья избираются между чужими, и тѣмъ болѣе, когда избранный другъ старше избравшаго: онъ беретъ надъ нимъ верхъ, пріобрѣтаетъ у него авторитетъ и передаетъ ему всѣ свои наклонности и привычки,—что же, если онѣ дурны и порочны?» (Но уже во всякомъ случаѣ тутъ дурно то, что при авторитетѣ одного подавляется самостоятельность, подавляется личная природа другого.) «Нѣтъ, первое условіе разумной родительской любви—владѣть полною довѣренностію дѣтей, и счастливы дѣти, когда для нихъ открыта родительская грудь и объятія, которыя всегда готовы принять ихъ и правыхъ и виноватыхъ, и въ которыя они всегда могутъ броситься безъ страха и сомнѣнія!» (Стр. 497 и 498.) Да, только въ такомъ случаѣ личность ребенка можетъ во всей своей откровенной цѣлости обнажиться передъ родителями, и только послѣ этого могутъ быть приняты настоящія мѣры противъ того, что окажется болѣзненнымъ въ этой личности.

Какія же это будутъ мѣры? Опять основанныя исключительно на любви. «При такомъ воспитаніи, говоритъ Бѣлинскій, со-

вершенно безполезны всякаго рода унизительныя для человѣческаго достоинства наказанія, подавляющія въ дѣтяхъ благородную свободу духа, уваженіе къ самимъ себѣ, и растлѣвающія ихъ сердца подлыми чувствами униженія, страха, скрытности и лукавства? Суровый взглядъ, холодно-вѣжливое обращеніе, косвенный упрекъ, деликатный намекъ, и уже много-много, если отказъ въ прогулкѣ съ собою, въ участіи слушать повѣсть или сказку, которую будетъ читать или разсказывать отецъ или мать, наконецъ, арестъ въ комнатѣ—вотъ наказанія, которыя, будучи употреблены соразмѣрно съ виною, произведутъ и сознаніе, и раскаяніе, и слезы, и исправленіе. Нѣжная душа доступна всякому впечатлѣнію, даже самому легкому: у ней есть тонкій инстинктъ, по которому она сама догадывается о неловкости своего положенія, если подала къ нему поводъ; душа грубая, привыкшая къ сильнымъ наказаніямъ, ожесточается, черствѣетъ, мозолится, дѣлается безстыдно-безсовѣстною, — и ей уже скоро ни по чемъ всякое наказаніе (стр. 499).» Нѣтъ сомнѣнія, что послѣ Бѣлинскаго было несравненно болѣе *говорено* противъ тѣлесныхъ наказаній, и притомъ говорено съ озлобленіемъ, но едва ли было съ большею ясностію *сказано* о томъ, что дѣлаетъ эти наказанія и безполезными и невозможными — о значеніи любви, какъ *положительнаго* педагогическаго орудія.

Если «орудіемъ и посредникомъ воспитанія», по понятію Бѣлинскаго, должна быть *любовь*, то *цѣлью* его должна быть *человѣчность* (die Humanität). «Мы разумѣемъ здѣсь, говоритъ онъ, первоначальное воспитаніе, которое важнѣе всего. Всякое частное или исключительное направленіе, имѣющее опредѣленную цѣль въ какой нибудь сторонѣ общественности, можетъ имѣть мѣсто только въ дальнѣйшемъ, окончательномъ воспитаніи. Первоначальное же воспитаніе должно видѣть въ дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человѣка, который могъ бы впослѣдствіи быть тѣмъ или другимъ,

не переставая быть человѣкомъ (стр. 507).» Вотъ опять въ сжатыхъ словахъ все то, что было у насъ впослѣдствіи говорено о необходимости *общаго* образованія прежде *спеціальнаго*. Но что разумѣетъ Бѣлинскій подъ словомъ *Интересъ*? «Подъ человѣчностью мы разумѣемъ, говоритъ онъ, живое соединеніе въ одномъ лицѣ тѣхъ общихъ элементовъ духа, которое равно необходимо для всякаго человѣка, какой бы онъ ни былъ націи, какого бы онъ ни былъ званія, состоянія, въ какомъ бы возрастѣ жизни и при какихъ бы обстоятельствахъ ни находился,—тѣхъ общихъ элементовъ, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоцѣннѣйшее сокровище, и безъ которыхъ онъ не человѣкъ. Подъ этими общими элементами духа мы разумѣемъ—доступность всякому человѣческому чувству, всякой человѣческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образованія каждаго (стр. 507).» Далѣе, чтобы представить вполнѣ ничему не уступающую, вѣчно свѣжую силу человѣчности, Бѣлинскій говоритъ о старцѣ, въ которомъ можно встрѣтить «теплое чувство, не подавленное бременемъ годовъ и желѣзными заботами жизни, любовь и снисхожденіе къ юности, къ ея вѣтренымъ забавамъ, ея шумной радости, ея мечтамъ, и грустнымъ и свѣтлымъ, и пламеннымъ и гордымъ! Какъ отрадно увидѣть на его устахъ кроткую улыбку удовольствія, чистую слезу умиленія отъ пѣсни, отъ стихотворенія, отъ повѣсти! .. О, станьте на колѣни, говоритъ онъ, передъ такимъ старикомъ, почтите за честь и счастіе его ласковый привѣтъ, его дружеское пожатіе руки: въ немъ есть человѣчность! Онъ въ милліонъ разъ лучше этихъ сомнѣвающихся и разочарованныхъ юношей, которые увяли не разцвѣтши, этихъ почтенныхъ лысинъ и сѣдинъ, которыя рутиною хотятъ замѣнить умъ и дарованія, холоднымъ резонёрствомъ теплое чувство, внѣшнимъ и заимствованнымъ блескомъ отличій внутреннюю пустоту и ничтожность, а важными и стро-

гими разсужденіями о нравственности—сухость и мертвенность своихъ деревянныхъ сердецъ!» (Стр. 508 и 509.)

Опредѣливъ *человѣчность* (Humanität) совокупностью тѣхъ элементовъ духа, которые равно необходимы для всякаго человѣка, Бѣлинскій нѣсколько далѣе указываетъ на тѣ изъ этихъ элементовъ духа, которые прежде всего должны быть развиты въ дѣтяхъ—на чувство любви и чувство безконечнаго.

«Чувство, говоритъ онъ, предшествуетъ знанію; кто не почувствовалъ истины, тотъ и не понялъ, и не узналъ ея. Въ дѣтскомъ возрастѣ чувство и разсудокъ въ рѣшительной противоположности, въ рѣшительной враждѣ, и одно убиваетъ другое: преимущественное развитіе чувства даетъ имъ полноту, гармонію и поэзію жизни; преимущественное развитіе разсудка губитъ въ ихъ сердцѣ пышный цвѣтъ чувства и выращаетъ въ нихъ порей и бѣлену резонёрства.» (Т. 3. стр. 515.) «Если несносенъ взрослый человѣкъ, который все великое въ жизни мѣряетъ маленькимъ аршиномъ своего разсудка, и о религіи, искуствѣ и знаніи разсуждаетъ, какъ о посѣвѣ хлѣба, паровыхъ машинахъ или выгодной партіи, то еще отвратительнѣе ребенокъ резонёръ, который «разсуждаетъ», потому что еще не можетъ мыслить. Резонёрство изсушаетъ въ дѣтяхъ источники жизни, любви, благодати; оно дѣлаетъ ихъ молоденькими старичками, становитъ на ходули. Дѣтскія книжки часто развиваютъ въ нихъ эту несчастную способность резонёрства, вмѣсто того, чтобы противодѣйствовать ея возникновенію и развитію. Чѣмъ обыкновенно отличаются, на примѣръ, повѣсти для дѣтей? дурно склеенымъ разсказомъ, пересыпаннымъ моральными сентенціями.... Тутъ обыкновенно хлопочатъ изъ всѣхъ силъ, чтобы убить въ дѣтяхъ всякую живость, рѣзвость и шаловливость, которые составляютъ необходимое условіе юнаго возраста, вмѣсто того, чтобы стараться дать имъ хорошее направленіе и сообщать характеръ доброты, откровенности и граціозности. Потомъ стараются пріучить дѣтей об—

думывать и взвѣшивать всякій свой поступокъ, словомъ, сдѣлать ихъ благоразумными резонёрами, которые годятся только для классической комедіи или трагедіи; а не думаютъ о томъ, что все дѣло во внутреннемъ источникѣ духа, что если онъ полонъ *любовію* и благодатію, то и внѣшность будетъ хороша, и что, наконецъ, нѣтъ ничего отвратительнѣе, какъ мальчишка-резонёръ, свысока разсуждающій о морали, заложивъ руки въ карманъ.» (Стр. 517.) «Пишите, пишите для дѣтей, но только такъ, чтобы вашу книгу съ удовольствіемъ прочелъ и взрослый и, прочтя, перенесся бы легкою мечтою въ свѣтлые годы своего младенчества. Главное дѣло—какъ можно меньше сентенцій, нравоученій и резонёрства: ихъ не любятъ и взрослые, а дѣти просто ненавидятъ, какъ и все, наводящее скуку, все сухое и мертвое. Они хотятъ видѣть въ васъ друга, который забывался бы съ ними до того, что самъ становился бы младенцемъ, а не угрюмаго наставника; требуютъ отъ васъ наслажденія, а не скуки, разсказовъ, а не поученій. Дитя веселое, доброе, живое, рѣзвое, жадное до впечатлѣній, страстное къ разсказамъ, не столько чувствительное, сколько чувствующее — такое дитя есть дитя Божіе, въ немъ играетъ юная, благодатная жизнь, и надъ нимъ почіетъ благословеніе Божіе. Пусть дитя шалитъ и проказитъ, лишь бы его шалости и проказы не были вредны и не носили на себѣ отпечатка физическаго и нравственнаго цинизма; пусть оно будетъ безразсудно, опрометчиво—лишь бы оно не было глупо и тупо; мертвенность же и безжизненность хуже всего. Но ребенокъ разсуждающій, ребенокъ благоразумный, ребенокъ резонёръ, ребенокъ, который всегда остороженъ, никогда не сдѣлаетъ шалости, ко всѣмъ ласковъ, вѣжливъ, предупредителенъ, — и все это по расчету.... горе вамъ, если вы сдѣлали его такимъ!.. Вы убили въ немъ чувство и развили разсудокъ; заглушили въ немъ благодатное сѣмя безсознательной любви и возростили— резонёрство.... Бѣдныя дѣти, сохрани васъ Богъ отъ оспы,

кори и сочиненій Беркена, Жанлисъ и Бульи.» (Стр. 519 и 520.)

Посмотрите, какъ въ этихъ теплыхъ, задушевныхъ слозахъ совершенно особенное, *положительное* значеніе соединяется со всѣмъ тѣмъ, что было послѣ Бѣлинскаго чисто-*отрицательнымъ* образомъ говорено у насъ противъ сухого моральничанья и противъ подавленія дѣтской свободы: тутъ не только указывается то, чего *не надо*, но и *почему* не надо, и что *должно бы быть*. Далѣе, переходя къ частностямъ дѣтскаго образованія, Бѣлинскій прежде всего указываетъ на то, что чрезъ посредство чувства должна сообщаться дѣтямъ религія. «Не пускайтесь съ ними, говоритъ Бѣлинскій, въ діалектическія тонкости философскихъ опредѣленій, а старайтесь больше заставить дѣтей полюбить Бога, который является имъ и въ ясной лазури неба, и въ ослѣпительномъ блескѣ солнца, и въ торжественномъ великолѣпіи возстающаго дня, и въ задумчивомъ величіи наступающей ночи, и въ ревѣ бури, и въ раскатахъ грома, и въ цвѣтахъ радуги, и въ зелени лѣсовъ, и въ журчаніи ручья, и въ шумѣ моря, и во всемъ что есть въ природѣ живого, такъ безмолвно и вмѣстѣ съ тѣмъ такъ краснорѣчиво говорящаго душѣ юной и свѣжей, и наконецъ во всякомъ благородномъ порывѣ, во всякомъ движеніи ихъ младенческаго сердца. Не разсуждайте съ дѣтьми о томъ только, какое наказаніе полагаетъ Богъ за такой-то грѣхъ; но учите ихъ смотрѣть на Бога, какъ на отца, безконечно любящаго своихъ дѣтей, которыхъ Онъ создалъ для блаженства и которыхъ блаженство Онъ искупилъ мученіемъ и смертію на крестѣ. Внушайте дѣтямъ страхъ Божій, какъ начало премудрости; но дѣлайте такъ, чтобъ этотъ страхъ вытекалъ изъ любви же, и чтобы не рабскій ужасъ наказанія, а сыновняя боязнь оскорбить отца благаго и любящаго, а не грознаго и мстящаго, производило этотъ страхъ, и чтобы не лишеніе земныхъ благъ, а отвращеніе отъ виновныхъ лица отчаго по-

читали они наказаніемъ. Обращайте ваше вниманіе не столько на истребленіе недостатковъ и пороковъ въ дѣтяхъ, сколько на наполненіе ихъ животворящею любовью: будетъ любовь — не будетъ пороковъ. Истребленіе дурнаго безъ наполненія хорошимъ безплодно; это производитъ пустоту, а пустота безпрестанно наполняется пустотою же: выгоните одну, явится другая. Любви, безконечной любви! все остальное ничтожно!» (Стр. 524 и 525.)

Точно такимъ же образомъ, по мнѣнію Бѣлинскаго, и при преподаваніи другихъ предметовъ надобно дѣйствовать не на разсудокъ ребенка, а на все его существо и преимущественно на его чувство. «Здѣсь, говоритъ онъ, одна цѣль—знакомство не съ фактами, а съ тѣмъ, такъ сказать, букетомъ жизни и духа, который скрывается въ нихъ и составляетъ ихъ сущность и значеніе.... Для дѣтей предметы тѣ же, что и для взрослыхъ; только ихъ должно излагать сообразно съ дѣтскимъ понятіемъ, а въ этомъ-то и заключается одна изъ важнѣйшихъ сторонъ этого дѣла! Какіе богатые матеріалы представляетъ одна исторія. Показать душѣ юной, чистой и свѣжей примѣры высокихъ дѣйствій представителей человѣчества, дѣйствительность добра и призрачность зла — не значитъ ли возвысить ее?... (*) Провести дѣтей по всѣмъ тремъ царствамъ природы, пройдти съ ними по всему земному шару, съ

---

(*) Когда Бѣлинскій писалъ эту статью, онъ былъ еще рѣшительно подъ вліяніемъ Гегеля. Зло въ исторіи далеко не такъ призрачно, какъ является оно въ системѣ геніальнаго философа. Благодаря этому будто бы призрачному злу, каждый шагъ человѣчества впередъ покупаетъ неимовѣрною потерею крови и пота Но исторія, чтобы дѣйствовать на нравственное чувство, нѣтъ надобности представлять зло призрачнымъ; преподаватель ея можетъ, не смотря на дѣйствительную силу зла, или, лучше сказать, именно вслѣдствіе ея, поселять тѣмъ большее къ нему отвращеніе, и тѣмъ большее сочувствіе къ тѣмъ поборникамъ добра, которые не хотятъ уступать злу, не смотря на всю его силу.

его многолюднымъ населеніемъ и обширными пустынями, съ его сушею и океанами, показать имъ Божій міръ въ картинѣ человѣческихъ племенъ и обществъ, съ ихъ нравами и обычаями, съ ихъ понятіями и вѣрованіями,—не значитъ ли это показать имъ Творца въ Его твореніи, заставить ихъ возлюбить Его и возблаженствовать этою любовію?... Но для этого надо одушевить для нихъ весь міръ и всю природу, заставить говорить языкомъ любви и жизни и нѣмой камень, и полевую былинку, и журчащій ручей, и тихо вѣющій вѣтеръ, и порхающую по цвѣтамъ бабочку... Надо дать дѣтямъ почувствовать, что все это безконечное разнообразіе имѣетъ единую душу, живетъ одною жизнію, и что жизнь природы является не только подъ тропиками, но и у полюсовъ, не только на землѣ, но и въ нѣдрахъ ея.» (Стр. 526 и 527.) Но главное, что должно сообщаться ихъ чувству всѣмъ вообще ходомъ преподаванія и воспитанія, это, какъ говоритъ Бѣлинскій, «уваженіе къ имени человѣческому, безконечная любовь къ человѣку за то только, что онъ человѣкъ, безъ всякихъ отношеній къ своей личности и къ его національности, вѣрѣ или званію, даже личному его достоинству или недостоинству, словомъ, безконечная любовь и бозконечное уваженіе къ человѣчеству даже въ лицѣ послѣднѣйшаго изъ его членовъ (die Menschlichkeit).» (Стр. 525.)

И такъ вотъ какимъ образомъ должно развиваться въ ребенкѣ чувство любви. Но Бѣлинскій, какъ мы видѣли, находилъ также необходимымъ и развитіе *чувства безконечнаго*. Въ сущности оно оказывается очень близкимъ къ чувству любви. «Основу, сущность, элементъ высшей жизни въ человѣкѣ составляетъ его внутреннее чувство безконечнаго, которое, какъ чувство, лежитъ въ его организаціи. Чувство безконечнаго есть искра Божія: зерно любви и благодати, живой проводникъ между человѣкомъ и Богомъ. Стѣпени этого чувства различны въ людяхъ... но мѣрою глубины этого чувства из-

мѣряется достоинство человѣка и близость его къ источнику жизни—къ Богу. Все человѣческое знаніе должно быть выговариваніемъ, переведеніемъ въ понятія, опредѣленіемъ, короче, сознаніемъ таинственныхъ проявленій этого чувства, безъ котораго поэтому всѣ наши понятія и опредѣленія суть слова безъ смысла, форма безъ содержанія, сухая, безплодная и мертвая отвлеченность. Безъ чувства безконечнаго въ человѣкѣ не можетъ быть и внутренняго, духовнаго содержанія истины, которое, какъ на фундаментѣ, основывается на чувствѣ безконечнаго. Это чувство есть даръ природы, результатъ счастливой организаціи, и потому оно свойственно и дѣтямъ, въ которыхъ лежитъ какъ зародышъ,—и развитія этого-то зародыша требуемъ мы отъ воспитанія и дѣтской литературы.» (Стр. 520 и 521.)

Эти слова Бѣлинскаго покажутся многимъ туманными и отвлеченными—потому что мы вообще не привыкли размышлять о внутреннемъ, сокровенномъ мірѣ своей души, и потому что воспитаніе наше мало развиваетъ въ насъ это чувство безконечнаго, которое хотя и дается природой, но, какъ все въ человѣкѣ, должно быть еще развиваемо. Недостаткомъ развитія въ насъ этого чувства, между прочимъ, объясняется эгоистическое направленіе нашего общества и отсутствіе въ немъ нравственныхъ силъ. Только чувствомъ безконечнаго человѣкъ изъ исключительнаго пребыванія въ тѣсномъ кругѣ собственно своей личности, своего конечнаго *я*—выводится на широкій просторъ сочувствія другимъ человѣческимъ личностямъ, сочувствія, которое связываетъ насъ сперва съ самыми близкими къ нашему кругу личностями, потомъ съ великою собирательною личностію нашего роднаго народа, потомъ, все болѣе и болѣе расширяя узы родства, связываетъ насъ и со *всѣми* народами, съ еще болѣе широкою собирательною личностію человѣчества, наконецъ увлекаетъ насъ въ рѣшительно безконечную даль всего будущаго развитія человѣчества, и мало по

малу дѣлаетъ необходимымъ для насъ самихъ, для нашего личнаго довольства, для нашего нормальнаго состоянія—это пребываніе въ связи съ цѣлымъ, эту задушевную увѣренность въ безконечномъ развитіи, предстоящемъ еще человѣчеству. Только чувство безконечнаго заставляетъ насъ сочувственными глазами глядѣть и на всю окружающую насъ природу, видѣть въ ней не одну богатую кладовую отдѣльныхъ вещей, насущно-полезныхъ Ивану или Петру, но и внутреннюю, всеобъемлющую жизнь, соотвѣтствующую нашей общей внутренней жизни, ибо и въ окружающей насъ природѣ каждое отдѣльное явленіе живетъ не только для себя самого, но также живетъ для цѣлаго и живетъ въ цѣломъ. Это чувство безконечнаго заставляетъ насъ наконецъ ощутить, что вся окружающая насъ природа и мы вмѣстѣ съ нею соединяемся въ одно всеобъемлющее единство всеобщихъ и вѣчныхъ законовъ, обнимаемся однимъ пребывающимъ въ нихъ безконечнымъ существомъ. Это святое, истинно-религіозное чувство въ самомъ дѣлѣ не только не встрѣчаетъ противорѣчія въ наукѣ,—но она, какъ говоритъ Бѣлинскій, только опредѣлительно выговариваетъ, только переводитъ въ понятія таинственныя внушенія этого чувства,—ибо только *сборники свѣдѣній* останавливаются на отдѣльномъ, отрывочномъ, на *конечномъ*, а *наука*, какъ систематическое, т. е. *связное цѣлое*, всегда доходитъ до усмотрѣнія въ отдѣльныхъ конечныхъ явленіяхъ ихъ общихъ и вѣчныхъ законовъ, т. е. до *безконечнаго*. Но это живущее въ насъ великое чувство, этотъ «живой проводникъ между человѣкомъ и Богомъ», какъ называетъ его Бѣлинскій,—даетъ намъ ощутить въ насъ самихъ еще особое отраженіе безконечнаго существа; это чувство дѣлаетъ для насъ недостаточнымъ и неудовлетворительнымъ весь окружающій насъ необъятный міръ; оно заставляетъ насъ тосковать среди всѣхъ его радостей, оно заставляетъ насъ ощутить, что весь существующій въ немъ избытокъ жизни, наслажденія, красоты только кажется безко-

нечнымъ, что дѣйствительно безконеченъ только нашъ внутренній, не удовлетворяющійся ничѣмъ идеальный міръ, что дѣйствительно-безконечны только тѣ идеальныя требованія, которыя мы принесли съ собою на свѣтъ, только та идеальнаго свойства программа, съ которою явились мы на зрѣлище жизни, рѣшительно не могущей удовлетворить ожиданіямъ, вызваннымъ этой программой. Но она дана намъ не даромъ, она не напрасно вписана въ нашу душу: эта программа должна мало по малу осуществляться въ исторіи; сравненіе того, что̀ уже осуществлено, съ тѣмъ, что еще заключается въ безконечномъ содержаніи этой программы, какъ предначертаніе, какъ задача, служитъ двигателемъ человѣчества на пути прогреса; многое изъ этой программы, только отчасти осуществленное историческою дѣйствительностью, достигаетъ полнѣйшаго и совершеннѣйшаго осуществленія въ поэзіи — въ поэтическихъ идеалахъ народовъ, такимъ образомъ также служащихъ одушевляющею, путеводною звѣздою на пути прогреса. Только въ обществѣ, стремящемся къ идеалу, только въ обществѣ, сознающемъ въ своей груди существованіе глубоко-внутренняго, возносящагося надъ всѣмъ даннымъ въ дѣйствительности идеальнаго міра,—только въ подобномъ обществѣ возможенъ прогресъ. Потому-то идеализмъ составляетъ основу настоящаго человѣческаго воспитанія; потому-то воспитаніе, не развивающее въ дѣтяхъ даннаго имъ въ зародышѣ идеальнаго міра, выражающагося чувствомъ безконечнаго, есть воспитаніе въ человѣческомъ обществѣ—животныхъ, а не людей. Не даромъ тотъ, кто, если не ошибаюсь, первый высказалъ у насъ столько горячихъ мыслей о воспитаніи, мыслей, вполнѣ подтверждаемыхъ, какъ мы могли уже замѣтить, педагогическою наукой, не даромъ нашъ благородный Бѣлинскій былъ вскормленъ идеализмомъ. И если онъ впослѣдствіи, не имѣя достаточнаго образованія, чтобы оградиться отъ напиравшаго на него вліянія, считающаго себя новымъ, а на самомъ дѣлѣ престараго, только

снова вошедшаго въ моду, какъ рококо, направленія, нѣсколько поколебался въ своемъ идеализмѣ, — хотя во многихъ отношеніяхъ этотъ идеализмъ при рожденный его природѣ, блистательнымъ образомъ высказызался въ немъ до конца,—если, и это уже безъ сомнѣнія, идеализмъ рѣшительно поколебался у насъ послѣ Бѣлинскаго: то этого нельзя считать болѣе, какъ только переходною ступенью, кризисомъ, порою прохожденія идеализма сквозь горнило сомнѣнія, изъ котораго онъ не можетъ не выйти въ новомъ, очищенномъ отъ всякой суевѣрной примѣси и своею настоящею красотой торжествующемъ видѣ. И въ педагогической литературѣ, кажется мнѣ, прежде чѣмъ гдѣ-либо, должно будетъ начаться у насъ возрожденіе идеализма. Я полагаю, что если большая часть того, что было у насъ—не вновь сказано послѣ Бѣлинскаго, а только служило, хотя и неумышленнымъ образомъ, повтореніемъ сказаннаго уже имъ, оказывается лишеннымъ той теплоты и задушевной убѣдительности, какую видѣли мы у него: то это собственно потому, что послѣ него все это представлялось чѣмъ-то отрывочнымъ, не имѣющимъ глубокаго основанія, лишеннымъ своего настоящаго корня—идеализма. Дѣйствительно, все это: и необходимость домашняго воспитанія, и необходимость общечеловѣческихъ элементовъ прежде спеціальности, и вредъ наказаній тѣлесныхъ, и вредъ поощрительныхъ мѣръ, а болѣе всего самая идея воспитанія, какъ сознательнаго дѣйствія на ребенка со стороны воспитателя для развитія въ немъ того, что само собой, инстиктивно, т. е. животно, никогда бы не развилось вполнѣ, какъ такого дѣйствія со стороны воспитателя, которое имѣетъ въ виду мало по малу довести воспитанника до способности къ дальнѣйшему самовоспитанію силою собственной воли и собственнаго сознанія,—все это настоящій свой смыслъ и настоящее объясненіе получаетъ только въ *идеальномъ* взглядѣ на человѣка, во взглядѣ на него, какъ на существо, въ кото-

ромъ внутренній, идеальный міръ и можетъ, и долженъ господствовать.

У Бѣлинскаго, какъ мы видѣли, главная цѣль воспитанія—развитіе двухъ основныхъ элементовъ идеальнаго міра: чувства любви и чувства безконечнаго. Для развитія послѣдняго считаетъ онъ особенно важною музыку. «Это искусство, не выговаривающее опредѣленно никакой мысли, есть какъ бы отрѣшившаяся отъ міра гармонія міра, чувство безконечнаго, воплотившееся въ звуки, возбуждающее въ душѣ могучіе порывы и стремленіе къ безконечному, возносящее ее въ ту превысшую, надзвѣздную сферу высокихъ помысловъ и блаженнаго удовлетворенія, которая есть свѣтлая отчизна живущихъ долу.... Вліяніе музыки на дѣтей благодатно, и чѣмъ ранѣе начнутъ они испытывать его въ себѣ, тѣмъ лучше для нихъ.» (Т. 3, стр. 510 и 511.) Точно такъ же необходимымъ считаетъ Бѣлинскій знакомить дѣтей и вообще съ изящнымъ. «Въ дѣтяхъ, говоритъ онъ, съ самыхъ раннихъ лѣтъ должно развивать чувство изящнаго, какъ одинъ изъ первѣйшихъ элементовъ человѣчности; но изъ этого отнюдь не слѣдуетъ, чтобы имъ можно было давать въ руки романы, стихотворенія и пр. (Бѣлинскій, очевидно, разумѣетъ тутъ даваніе *всякихъ* стихотвореній, даваніе ихъ безъ разбору; это видно изъ связи со всѣмъ остальнымъ). Нѣтъ ничего столь вреднаго и опаснаго, какъ неестественное и несвоевременное развитіе духа. Дитя должно быть дитятею, но не юношею, не взрослымъ человѣкомъ. Первыя впечатлѣнія сильны,—и плодомъ неразборчиваго чтенія будетъ преждевременная мечтательность, пустая и ложная идеальность, отвращеніе отъ доброй и здоровой дѣятельности, наклонность къ такимъ чувствамъ и положеніямъ въ жизни, которыя несвойственны дѣтскому возрасту.» (Т. 3, стр. 509 и 510) Считая вредною преждевременную мечтательность, Бѣлинскій считаетъ однако же необходимымъ развивать въ дѣтяхъ фантазію. «Фантастическое, говоритъ онъ,

есть предчувствіе таинства жизни, противоположный полюсъ пошлой разсудочной ясности и опредѣленности, которая въ жизни видитъ математику, индустріяльность, или сытный обѣдъ съ трюфлями и шампанскимъ. Фантастическое есть одинъ изъ необходимѣйшихъ элементовъ богатой натуры, для которой счастіе только во внутренней жизни; слѣдственно его развитіе необходимо для юной души.... Но оно вмѣстѣ съ тѣмъ бываетъ и губителемъ его, односторонне увлекая его въ сферу призраковъ и мечтаній и отрывая отъ живой и полной дѣйствительности» (стр. 528). Впослѣдствіи, несравненно позже, въ 1847 г., увлекаясь сознаніемъ этого вреда отъ чрезмѣрно развитой фантазіи, Бѣлинскій дошелъ до отверженія фантастическаго вообще. «Фантастическое, говоритъ онъ въ своемъ обзорѣ «Р. Литературы 1846 г.»: въ наше время можетъ имѣть мѣсто только въ домахъ умалишенныхъ, а не въ литературѣ, и находиться въ завѣдываніи врачей, а не поэтовъ.» (Современ. 1847 г., № 1, Р. Л. въ 1846 г., стр. 37.) Справедливъ ли этотъ новый взглядъ? Это стоитъ основательнаго размышленія.

Очевидно, что Бѣлинскій считалъ фантастическое полезнымъ, видя въ немъ вѣрное средство выводить дѣтей изъ тѣснаго круга повседневности, не допускать ихъ до того довольства насущно-полезнымъ и обыкновеннымъ, которое можетъ наконецъ довести до рѣшительнаго застоя. Но достаточнымъ средствомъ для этого можетъ служить разумное преподаваніе едва ли не каждой науки. Уже одна исторія не противодѣйствуетъ ли измельчанію взглядовъ и интересовъ, выводя свои великія личности, одаренныя необыкновенною силою воли, дѣйствующею на цѣлые вѣка и народы? Неужели недостаточно необыкновенное и великое зрѣлище представитъ природа, если указать на нее въ ея цѣлости, въ ея неизмѣнной гармоніи и законности? На что прибѣгать къ вымышленнымъ чудесамъ фантазіи, если окружающій насъ дѣйствительный міръ преис-

полненъ чудесъ? Наконецъ введите еще дѣтей въ чудеснѣйшій міръ идеаловъ поэзіи, въ которомъ все такъ естественно, просто, такъ, повидимому, вѣрно дѣйствительности, и между тѣмъ до такой степени превышаетъ ее! Введите ихъ въ поэтическій міръ различныхъ народовъ, чтобы могли они увидать, какъ ни одинъ народъ не удовлетворялся тою жизнію, которая его окружала, какъ онъ, на основаніи ея, составлялъ себѣ идеалъ человѣческаго совершенства и осуществлялъ этотъ идеалъ въ поэзіи, какъ эти идеалы все болѣе и болѣе очищались и просвѣтлялись по мѣрѣ развитія человѣчества. При этомъ вы можете ихъ познакомить и съ чисто-фантастическими созданіями поэзіи, съ образами и явленіями, прямо-вымышленными, рѣшительно невозможными въ дѣйствительной жизни; дѣти почувствуютъ поэтическую ихъ красоту, и въ то же время узнаютъ, что это не просто выдумано, что этому вѣрилъ въ древнія времена тотъ или другой народъ, и имъ можно будетъ показать при этомъ, какъ въ фантастическихъ созданіяхъ того или другаго народа отразились его понятія, его нравы и весь его бытъ. Такимъ образомъ, если вы будете брать фантастическое изъ готоваго уже матеріала поэзіи разныхъ народовъ, то оно будетъ имѣть характеръ не только вымысла, но и природы; нарочно же вновь сочинять для дѣтей сказки, или брать ихъ у такихъ писателей, которые, составляя ихъ, сами не вѣрили имъ,—дѣлать это съ твердой увѣренностью, что именно сказки-то дѣтямъ и нужны, — едва ли не заблужденіе. На счетъ полезности фантастическаго Бѣлинскій, кажется, не напрасно перемѣнилъ мнѣніе. Чувство безконечнаго, столь важное потому, что не даетъ заглохнуть душѣ нашей въ будничной прозѣ и эгоизмѣ, можетъ быть пробуждено и безъ помощи фантастическаго,—не сказками, а наукой, т. е. тѣмъ разумнымъ преподаваніемъ ея, о которомъ я говорилъ.

Такое преподаваніе будетъ дѣйствовать — не на *фантазію*,

а на *воображеніе* дѣтей. Чтобы быть имъ доступнымъ, оно не должно давать имъ отвлеченныхъ понятій; оно должно имъ давать идеи въ живыхъ осязательныхъ образахъ — разумѣется, тамъ, гдѣ это возможно: ибо есть предметы, въ которыхъ нельзя обойтись безъ отвлеченностей. «Дѣтскій умъ, говоритъ Бѣлинскій, предаваясь отвлеченности, въ живыхъ явленіяхъ природы и жизни видитъ однѣ мертвыя формы, лишенныя духа и сущности, и логическія опредѣленія для него — скорлупа гнилаго орѣха, о которую только портятся зубы Конечно, односторонность вредна и въ воспитаніи, и дѣтскій разсудокъ требуетъ развитія, какъ и чувство; но развитіе разсудка въ дѣтяхъ предоставляется другой сторонѣ воспитанія — ученію, школѣ. Садясь за грамматику, ребенокъ уже вступаетъ въ міръ отвлеченностей и логическихъ построеній и опредѣленій.» (Т. 3, стр. 515.)—Впрочемъ, и самое преподаваніе грамматики можетъ быть оживлено живыми примѣрами, а затѣмъ всѣ предметы, исключая одну математику, мало по малу пріучая къ работѣ разсудокъ, въ то же время рѣшительно могутъ и непремѣнно должны, чтобы быть вполнѣ усвоены, дѣйствовать на воображеніе. Тѣмъ болѣе этого требовать можно отъ того, что служитъ дополненіемъ къ сообщаемому на урокахъ, отъ дѣтской литературы. Она непремѣнно должна говорить образами, а не сентенціями. «Чтобы говорить образами съ дѣтьми, говоритъ Бѣлинскій, надо знать дѣтей, надо самому быть взрослымъ ребенкомъ, не въ пошломъ значеніи этого слова, но родиться съ характеромъ младенчески-простодушнымъ. Есть люди, которые любятъ дѣтское общество и умѣютъ занять его и разсказомъ, и разговоромъ, и даже игрою, принявъ въ ней участіе; дѣти, съ своей стороны, встрѣчаютъ этихъ людей съ шумною радостью, слушаютъ ихъ со вниманіемъ, и смотрятъ на нихъ съ откровенною довѣрчивостью, какъ на своихъ друзей. Про всякаго изъ такихъ у насъ, на Руси, говорятъ: «Это дѣтскій праздникъ!» Вотъ такихъ-то

«дѣтскихъ праздниковъ» нужно и для дѣтской литературы. Да, много, очень много условій! Такіе писатели, подобно поэтамъ, родятся, а не дѣлаются...» (Т. 3, стр. 521 и 522).

Останавливаясь на дѣтской литературѣ, Бѣлинскій находилъ, что она бѣдна не только у насъ, но и на Западѣ (стр. 514). Въ настоящее время въ дѣтской литературѣ нашей, какъ и во всемъ, нельзя не замѣтить прогреса, но въ сущности онъ не великъ, и самою численностью выходящихъ у насъ дѣтскихъ книгъ мы не можемъ еще похвалиться; на западѣ же, среди огромнаго числа дѣтскихъ книжекъ, до сихъ поръ еще, если не ошибаюсь, попадаются замѣчательныя нелѣпости. Находя по большей части неудовлетворительными такъ называемыя дѣтскія книжки, Бѣлинскій начинаетъ искать годнаго для дѣтей въ книгахъ, писанныхъ собственно для взрослыхъ Въ этомъ отношеніи далеко не во всемъ можно съ нимъ согласиться. Нашъ критикъ рекомендуетъ во первыхъ басни Крылова — и такимъ образомъ какъ бы раздѣляетъ старинный нашъ предразсудокъ. Бѣлинскій совѣтуетъ давать дѣтямъ Крылова во первыхъ потому, что у него «все такъ рѣзко запечатлѣно печатію русскаго ума и русскаго духа» (Т. 3, стр. 513). Это совершенно справедливо, и въ этомъ отношеніи Крыловъ такъ же хорошъ для дѣтей, какъ и для всякаго другаго возраста: но Бѣлинскій совѣтуетъ давать его во вторыхъ потому, что у него «даже практическія, житейскія мысли облечены въ такіе плѣнительные поэтическіе образы» (стр. 512). Мнѣ кажется, что именно поэтому и слѣдуетъ давать его басни не иначе какъ съ строжайшимъ разборомъ: между этими житейскими мыслями есть такія, которыя преждевременно могутъ развить въ дѣтяхъ холодную разсудочность на счетъ сердца, могутъ святотатственно въ нихъ притупить то благодатное чувство любви, которое такъ дорого нашему критику. Какъ напримѣръ подѣйствуетъ на дѣтей чисто житейская, разсудочная мораль «Стрекозы и Муравья»: «кто самъ виновникъ своей

бѣды, тому не слѣдуетъ помогать въ бѣдѣ, того надо, напротивъ, еще попрекнуть и осмѣять жестоко»? Хорошо ли обдавать дѣтское сердце ледяною водой этой будничной философіи?—Или какой выводъ позволитъ сдѣлать ребенку «Разборчивая Невѣста»? Что засиживаться въ невѣстахъ величайшее изъ несчастій? Дѣти, разумѣется, не поймутъ почему, а если поймутъ, то тѣмъ хуже! И у Крылова не мало отыщется басенъ, столько же не идущихъ къ дѣтскому возрасту. Далѣе, Бѣлинскій находитъ годнымъ для дѣтей «Юрія Милославскаго». Мнѣ кажется, что едва ли не нужно избавить ихъ отъ всѣхъ повѣстей изъ русской исторіи, кромѣ Пушкинскихъ, которыя такъ полны истины, и можетъ-быть нѣкоторыхъ Кукольниковскихъ, изъ эпохи Петра Великаго. Все остальное — такая же широковѣщательная риторическая ложь, какъ и наши прежніе учебники русской исторіи. И отъ этихъ послѣднихъ, даже отъ новыхъ, не мѣшало бы уволить дѣтей, потому что если въ нихъ нѣтъ уже той пошлой идеализаціи, то нѣтъ и живой правды, а есть одна убійственная сушь фактовъ, изъ которыхъ, кажется, такъ и хотѣла бы выглянуть настоящая жизнь, жизнь народная, а между тѣмъ ей все еще не умѣютъ дать изъ нихъ выглянуть. Тѣмъ менѣе можно давать дѣтямъ такія вещи, какъ «Клеветникамъ Россіи» и «Бородинская Годовщина», которыя также рекомендуетъ Бѣлинскій для болѣе взрослыхъ дѣтей. Мнѣ кажется, что двѣ послѣднія пьесы могутъ быть рѣшительно вредны неизвращенной природѣ дѣтей нѣкоторымъ, нимало не человѣколюбивымъ чувствомъ ненависти къ чужеземцамъ, наконецъ какою-то злобною радостью, что удалось наконецъ раздавить врага. Спору нѣтъ, что патріотизмъ—высокое чувство; но горе ему, если онъ замараетъ себя на счетъ той любви вообще къ человѣку, которую, повторяю опять, такъ высоко поставилъ въ своей статьѣ самъ Бѣлинскій. Совѣтуя давать дѣтямъ всѣ эти указанныя мною произведенія, нашъ критикъ, очевидно затрудненный выборомъ, хо-

рошенько объ нихъ не подумалъ. Давать дѣтямъ подобныя вещи, значитъ преждевременно, насильственно навязывать имъ такія понятія, которыя имъ слѣдуетъ узнать только впослѣдствіи. Между тѣмъ Бѣлинскій и въ одной статьѣ 1845 г. рѣшительно возстаетъ противъ преждевременнаго развитія. По прежнему говоря тутъ по поводу реторики Кошанскаго преимущественно противъ преждевременнаго и односторонняго развитія разсудка, онъ въ особенности возстаетъ противъ того, чтобы мальчикъ сочинялъ. «Да, знаете ли вы, господа риторы, говоритъ онъ, что мальчикъ, который сочиняетъ, почти то же, что мальчикъ, который куритъ, волочится за женщинами, пьетъ водку?... Во всѣхъ этихъ четырехъ случаяхъ равно губительно упреждается природа искуственнымъ развитіемъ, и мальчишка играетъ роль взрослаго человѣка.» (Т. 10, стр. 21.) Мнѣ кажется, что едва ли не такую же роль будетъ играть мальчикъ, который станетъ читать всѣ, безъ разбору, басни Крылова, восхищаться *риторикою* «Юрія Милославскаго» и декламировать «Клеветникамъ Россіи» или «Бородинскую Годовщину».

Другія произведенія нашей поэзіи, рекомендуемыя для дѣтей Бѣлинскимъ, уже скорѣе могутъ быть имъ доступны. Не говоря уже объ «Овсяномъ киселѣ» и «Рыбакѣ и Рыбкѣ» (въ этой послѣдней пьесѣ сказочность выкупается *правдой* народности), нельзя не признать годящимся для дѣтей «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ», «Пиръ Петра Великаго», «Сельскій Вечеръ» и, пожалуй, «Бѣсовъ». Но я сомнѣваюсь, чтобы здоровое вліяніе на воображеніе дѣтей могъ имѣть «Утопленникъ». Изъ большихъ пьесъ Пушкина Бѣлинскій совѣтуетъ читать только отрывки, напримѣръ изъ «Кавказскаго Плѣнника» изображеніе Черкесскихъ нравовъ, изъ «Полтавы» описаніе битвы, появленіе Петра, изъ «Руслана и Людмилы» эпизоды битвъ, о волѣ, покрытомъ костями, о богатырской головѣ.» (Т. 3, стр. 513.) Впрочемъ, что касается чтенія отрывковъ, то

тутъ надобно быть чрезвычайно осторожнымъ. Бѣда, если дѣти замѣтятъ, что вы *прячете* отъ нихъ пропускаемое, тогда какъ для васъ оно интересно; имъ непремѣнно захочется прочитать *спрятанное*, и тогда оно принесетъ имъ несравненно больше врела, нежели въ томъ случаѣ, если бы вы прямо прочитали имъ все.

Вотъ какимъ образомъ рѣшается Бѣлинскимъ вопросъ о дѣтской литературѣ въ одной изъ статей 1846 г. «Мнѣнія о полезности и необходимости дѣтскихъ книгъ, говоритъ онъ тутъ, теперь раздѣлились на двѣ противоположныя стороны. Одна утверждаетъ, что безъ этихъ книжекъ дѣтямъ нѣтъ спасенія; другая говоритъ, что онѣ не только безполезны, но и положительно вредны, и что если дѣтямъ должно читать что-нибудь кромѣ учебниковъ, такъ это книги, которыя читаются и взрослыми, разумѣется, при условіи строгаго выбора. Мы сами много думали объ этомъ вопросѣ, и теперь рѣшительно объявляемъ себя на сторонѣ втораго мнѣнія. До семи, или около семи лѣтъ, воспитаніе дитяти должно быть преимущественно физическое, но не въ духѣ почтенной старины, которая буквально держась значенія слова «воспитывать» закармливала дѣтей чуть не на смерть, такъ что матерія подавляла въ нихъ духъ, и они смотрѣли не дѣтьми, а хорошо откормленными телятами, барашками и поросятами. Хорошо воспитанный ребенокъ не долженъ быть ни животнымъ, ни человѣкомъ, а ребенкомъ: лицо его должно носить на себѣ отпечатокъ здоровья, веселости, живости, ясности, и на немъ должно отражаться не столько присутствіе ума, сколько отсутствіе тупости и глупости . . . . Развить дѣтей должна наука, ея постепенное, медленное, но тѣмъ болѣе вѣрное изученіе, а не книжки, писанныя для забавы и пріучающія дѣтей къ поверхностности, легкомыслію и мечтательности. И такъ, до семи лѣтъ пусть дитя ѣстъ, пьетъ, спитъ, играетъ и говоритъ, а съ семи пусть оно, сверхъ всего этого, еще

учится . . . . Когда дитя подвинется къ своему двѣнадцатилѣтнему возрасту, и игры не будутъ уже вполнѣ удовлетворять его, когда пробудится въ немъ потребность удовлетворять чѣмъ-нибудь и фантазію и умъ, — тогда давайте ему романы Вальтеръ-Скотта и Купера; но только и тутъ не давайте ему зачитываться. Почему бы, напримѣръ, не дать ему въ руки «Донъ-Кихота», не искаженнаго, не передѣланнаго? Для дѣтей должны существовать не дѣтскія книги, но особенныя изданія книгъ, писанныхъ для взрослыхъ,—изданія, въ которыхъ должно быть исключено все такое, о чемъ имъ рано знать, все, что можетъ дать ихъ фантазіи вредное для здоровья и нравственности направленіе. Такимъ образомъ должно измѣнить ночную сцену въ «Донъ-Кихотѣ», гдѣ драка рыцаря печальнаго образа и его оруженосца съ погонщикомъ муловъ происходитъ отъ трактирной служанки . . . . Но опошливать для дѣтей великія произведенія, приноравливая ихъ къ дѣтскому возрасту, — ни на что не похоже: великія произведенія дѣлаются вздорными сказками, и дѣтямъ отъ нихъ нѣтъ никакой пользы. Сказочки и повѣсти, которыми напитываютъ малолѣтныхъ дѣтей нарочно для нихъ составляемыя книжки, сильно возбуждаютъ въ нихъ самую опасную изъ душевныхъ способностей — фантазію, и дѣлаютъ изъ дѣтей мечтателей, книжниковъ, резонёровъ, записныхъ читальщиковъ.» (Т. 10, стр. 380—383). Это, сколько я понимаю, совершенно справедливо: подальше отъ дѣтей всѣ обычныя пошлости дѣтской литературы и обычное въ ней опошливанье великихъ произведеній. Многое изъ лучшихъ произведеній для взрослыхъ дѣйствительно можно и даже должно давать дѣтямъ съ самыми небольшими пропусками, —для чего дѣйствительно очень полезны особыя изданія для дѣтей: только на оберткѣ нѣтъ надобности называть ихъ дѣтскими, а можно бы называть сокращенными, ибо дѣтямъ бываетъ обидно приноравливанье къ ихъ возрасту, подобно тому какъ народу нашему отвратительно

всякое благосклонно спускающееся съ высоты подлаживанье подъ простонародный говоръ. Пропусковъ, ради Бога, какъ можно менѣе: давно ужъ замѣчено, что бѣда не въ незнаніи вообще, а въ такомъ знаніи, которое, добытое втихомолочку запретнымъ окольнымъ путемъ, вмѣсто того чтобы преспокойно занять свое мѣсто въ умѣ, воспитательно дѣйствуетъ на воображеніе и по большей части переходитъ въ дѣйствительность. Сколько благонамѣренныхъ маменекъ, думая оградить отъ соблазна своихъ сынковъ при помощи всякаго рода прятанія и запрещеній, доходящихъ иногда до шпіонскихъ замашекъ, именно этимъ и сгоняли съ лица бѣдныхъ отроковъ благословенную краску здоровья и доводили ихъ до того, что развѣ твердая воля хорошаго воспитателя, отъ него сообщаясь и имъ, была въ состояніи впослѣдствіи ихъ удержать отъ окончательнаго пребыванія на распутьяхъ разврата. Но если все это совершенно такъ, если дѣтямъ и можно, и должно давать многое, хотя бы оно было не именно для нихъ писано,—то съ другой стороны нашъ критикъ едва ли не ошибается, полагая, что дѣтская литература можетъ ограничиться однимъ передѣлываніемъ сочиненій изъ литературы для взрослыхъ, и что нѣтъ уже рѣшительно никакой надобности въ сочиненіяхъ собственно для дѣтей. Онъ очевидно забылъ, что въ большой своей статьѣ 1843 г., на ряду съ дарованіемъ поэта, ставилъ дарованіе *писателя для дѣтей*, говоря, что и тѣмъ, и другимъ надо *родиться*. Настоящихъ писателей для дѣтей очень мало родится, и вотъ почему вѣроятно Бѣлинскій наконецъ махнулъ рукой вообще на дѣтскія книжки. Тѣмъ не менѣе въ рѣдкомъ писателѣ для взрослыхъ можно найти все то, что по мнѣнію самого Бѣлинскаго нужно дѣтямъ. «Да, много, много нужно условій для образованія дѣтскаго писателя, говоритъ Бѣлинскій: нужна душа благодатная, любящая, кроткая, спокойная, младенчески простодушная . . . разумѣется, что любовь къ дѣтямъ, глубокое знаніе потребно-

стей, особенностей и оттѣнковъ дѣтскаго возраста есть одно изъ важнѣйшихъ условій.» (Т. 3, стр. 514 и 515).

Бѣлинскаго въ особенности отвратило отъ дѣйствительно существующей, наличной дѣтской литературы то, что всегда было противно его здоровой натурѣ и противъ чего въ послѣдніе годы жизни онъ возставалъ съ озлобленіемъ:—ложь, фальшивая идеализація жизни, пошленькій розовый свѣтъ, на нее наводимый, наконецъ ложное, чисто безнравственное моральничанье. Все это должно бы быть особенно далеко отъ дѣтской литературы, а между тѣмъ она-то и преисполнена такого разврата. Въ своихъ разборахъ дѣтскихъ книгъ 1845 г. онъ съ рѣшительнымъ озлобленіемъ издѣвается надъ ихъ нарядным лганьемъ. «Чему научатъ, спрашиваетъ онъ, всѣ эти! книжки моихъ дѣтей? Любить добродѣтель? Сохрани Боже! Съ этой любовью мои дѣти непремѣнно будутъ нищими . . . Любить правду? Еще хуже! Нѣтъ, благосклонный читатель! вы можете воспитывать своихъ дѣтей, какъ вамъ угодно, учить ихъ какимъ угодно наукамъ, добродѣтелямъ и правдамъ; а я—я буду учить ихъ прежде всего заслуживать себѣ хорошую репутацію и умѣть быть со всѣми въ ладу: чуть они изъ колыбели, я уже буду ихъ посылать къ родственникамъ (которые побогаче и съ вѣсомъ) съ поздравленіемъ въ новый годъ, во всѣ праздники и т. д. Хоть у меня еще и нѣтъ дѣтей, но я человѣкъ предусмотрительный: и уже купилъ книжку «Новыя дѣтскія поздравленія»... Равнымъ образомъ я купилъ новое изданіе «Учебной книги Русской словесности» и выписалъ изъ нея глубокомысленныя, практическою мудростью запечатлѣнныя правила, какъ должно писать письма къ высшимъ себя, равнымъ и низшимъ, и какъ должно подъ ними подписываться. Больше никакихъ книгъ не узнаютъ мои дѣти! Книги, особенно дѣтскія, увѣрили бы ихъ, что добродѣтель главное дѣло въ жизни, что больше всего надо любить правду, что добродѣтель всегда наказывается: и каково было бы

моимъ дѣтямъ, когда бы они, вышедъ изъ моего дома на дорогу жизни, вдругъ увидѣли бы, что въ свѣтѣ все дѣлается рѣшительно на оборотъ тому, какъ разсказываютъ дѣтскія книжки!.. Нѣтъ! что ихъ обманывать заранѣе? Зачѣмъ учить тому, чему имъ послѣ надо будетъ разучиваться?.. Да, не узнаютъ они никогда, что такое «дѣтскія книги», никогда не прочтутъ они «Леди Анны».. Бѣдная леди Анна! Сколько она вытерпѣла: ее ругали, били, морили голодомъ, холодомъ, за то, что она была кротка, послушна, терпѣлива, прилежна, за то, что она не хотѣла обваровывать своихъ благодѣтелей: все точь въ точь, какъ это бываетъ въ жизни! Но она осталась тверда въ добродѣтели, но она нашла своего отца, сдѣлалась богата, знатна, счастлива: точь въ точь какъ бываетъ это... въ дѣтскихъ книгахъ!..» (Т. 10, стр. 34 и 35.) Тутъ эта глубокая, прямо въ сердце поражающая иронія явилась вслѣдствіе того, что Бѣлинскому въ это время уже удалось вглядѣться въ глаза дѣйствительности, которая такъ хороша вездѣ. Въ статьѣ своей 1840 г. онъ говоритъ о томъ же не иронически, а прямо, но тоже съ жаромъ, хотя и съ жаромъ другого рода. «Стараются увѣрять дѣтей, говоритъ онъ тутъ объ обычномъ направленіи дѣтскихъ книжекъ, что всякій проступокъ наказывается и всякое хорошее дѣйствіе награждается. Истина святая—не споримъ; не объяснять дѣтямъ наказаніе и награжденіе въ буквальномъ, внѣшнемъ, а слѣдовательно и случайномъ смыслѣ, значитъ обманывать ихъ. А по смыслу и разумѣнію (конечно крайнему) большей части дѣтскихъ книжекъ, награда за добро состоитъ въ долголѣтіи, богатствѣ, выгодной женитьбѣ... Но дѣти только неопытны и простодушны, а отнюдь не глупы — и отъ всей души смѣются надъ своими мудрыми наставниками. И это еще спасеніе для дѣтей, если они не позволятъ такъ грубо обманывать себя; но горе имъ, если они повѣрятъ: ихъ разувѣритъ горькій опытъ и наброситъ въ ихъ глазахъ темный покровъ на прекрасный Божій міръ.

Каждый изъ нихъ собственнымъ опытомъ узнаетъ, что безстыдный лѣнтяй часто получаетъ похвалу на счетъ прилежнаго, что наглый затѣйникъ шалости непризнательностію отдѣлывается отъ наказанія, а чистосердечно признавшійся въ шалости нещадно наказывается; что честность и правдивость часто не только не даютъ богатства, но подвергаютъ еще въ нищету. Да, къ несчастію, каждый изъ нихъ узнаетъ все это; но не каждый изъ нихъ узнаетъ, что наказаніе за худое дѣло производится самымъ этимъ дѣломъ и состоитъ въ отсутствіи изъ души благодатной любви, мира и гармоніи — единственныхъ источниковъ истиннаго счастія; что награда за доброе дѣло опять-таки происходитъ отъ самаго этого дѣла, которое даетъ человѣку сознаніе своего достоинства, сообщаетъ его душѣ спокойствіе, гармонію, чистую радость, и чрезъ то дѣлаетъ ее храмомъ Божіимъ, потому что Богъ тамъ, гдѣ безмятежная, чистая радость, гдѣ любовь.» (Т. 3, стр. 517 и 518.) «Не искажайте дѣйствительности, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ, ни клеветами на нее, ни украшеніями отъ себя; но показывайте ее такою, какова она есть въ самомъ дѣлѣ, во всемъ ея очарованіи и во всей ея неумолимой суровости, чтобы сердце дѣтей, научаясь ее любить, привыкало въ борьбѣ съ ея случайностями, находить опору въ самомъ себѣ. Въ одной истинѣ и жизнь, и благо: истина не требуетъ помощи во лжи. И потому конецъ вашей повѣсти можетъ быть и несчастный, въ которомъ добродѣтель страждетъ, а порокъ торжествуетъ; но вы вполнѣ достигнете вашей нравственной цѣли, если юныя сердца вашихъ маленькихъ читателей станутъ за страждущихъ и не позавидуютъ торжествующимъ, если на вопросъ — на чьемъ бы хотѣли они жить мѣстѣ? они не колеблясь отвѣтятъ, что на мѣстѣ страждущихъ, но добрыхъ.» (Т. 3, стр. 525.) «Дѣтскія книжки, говоритъ нашъ критикъ, должны знакомить съ таинствомъ страданія, показывая его какъ другую сторону одной и той же любви, какъ блаженство своего рода, и не какъ непріятную случай-

ность, но какъ необходимое состояніе духа, не извѣдавъ кото рого, человѣкъ не извѣдаетъ и истинной любви, а слѣдовательно и истиннаго блаженства. Онѣ должны показать имъ, что въ добровольномъ и свободномъ страданіи, вытекающемъ изъ отреченія отъ своей личности и своего эгоизма, заключается твердая опора противъ несправедливости судьбы и высшая награда за нее.» (Стр. 519) Только держась такого ученія, можно выполнить уже извѣстное намъ требованіе Бѣлинскаго, высказанное имъ въ 1844 г.: *воспитывать дѣтей не такъ, чтобы они могли уживаться съ обществомъ, а такъ, чтобы общество должно было мало по малу становиться способнымъ уживаться съ людьми благовоспитанными.* « Такіе люди вызываютъ общество на упорный бой, а потому-то они и должны заранѣе быть готовы извѣдать всю тайну страданія. Чтобы воспитать поколѣніе твердыхъ, могучихъ людей—настоящихъ гражданъ, способныхъ открытой грудью вынудить у обстоятельствъ лучшій порядокъ вещей, надобно вырывать съ корнемъ разслабляющее зелье эпикурейскихъ наклонностей, которыя столько же служатъ рогаткою противъ прогреса, сколько служитъ окрыляющею подпорой ему стремленіе къ идеалу. Педагогической литературѣ слѣдуетъ ревностно приняться за истребленіе этихъ гнусныхъ плевелъ эпикурейства, выросшихъ, къ сожалѣнію, высоко среди юной нивы нашихъ успѣховъ! Если воспитаніе должно насъ дѣлать способными стремиться, по мѣрѣ силъ каждаго, къ утвержденію такого порядка вещей, при которомъ бы *всѣ* пользовались одинаковымъ правомъ наслаждаться жизнію, то она должна давать силу, *пока* отказаться отъ *личнаго* наслажденія, не увлекаясь суетнымъ и малодушнымъ желаніемъ преждевременно пировать среди неокончившейся еще борьбы. Надо воспитывать такъ, чтобы всякій, которому вздумалось бы извиняться тѣмъ, чтобы требуемая отъ него жертва тяжка, а пріобрѣтаемое ею для другихъ незначительно, могъ бы сейчасъ

же понять, что онъ походитъ на бездушное существо, которое среди поля, покрытаго ранеными, отказывается перевязать тѣхъ, которые прямо у ногъ его — потому что чувствуетъ себя безсильнымъ перевязать всѣхъ. Надо воспитывать такъ, чтобы новому поколѣнію въ голову не могло войти называть самообладаніе и чувство долга *намордникомъ*, унизительнымъ для людей, а *самоотверженіе — приниженіемъ личности*. Съ такими правилами можно воспитать только такихъ людей, какъ Алеко Пушкина, мастерски характеризованный нашимъ Бѣлинскимъ какъ человѣкъ, который домогается правъ исключительно для себя и не уважаетъ ихъ въ другихъ людяхъ. Надо воспитывать такъ, чтобы не могли болѣе появляться люди, способные на словахъ или въ сочиненіяхъ съ благороднымъ негодованіемъ возставать противъ зла и неправды — и въ то же время, поблажкою эпикурейскихъ наклонностей, попирать въ своей собственной личности человѣческое достоинство. Надо воспитывать такъ, чтобы образовалось наконецъ новое общество, въ которомъ не было бы уже «легко быть героемъ на счетъ чужихъ пороковъ, заблужденій и слабостей», и не было бы уже такъ «мудрено быть героемъ на свой собственной счетъ» (слова Бѣлинскаго въ характеристикѣ Алеко, т. 8, стр. 457),—общество, которое поняло бъ наконецъ, что изрекать анаѳему также не всякій имѣетъ право, какъ и изрекать благословеніе. Пора произрасти у насъ первымъ отпрыскамъ этого новаго общества; довольно уже и того, что въ настоящемъ поколѣніи нашемъ многое, право, не уступаетъ поколѣнію прежнему. Педагогической литературѣ прежде всего слѣдуетъ оградить наше новое, еще только подрастающее племя отъ эпикурейскаго поклоненія эгоизму и чувственности,— и сдѣлаться такимъ образомъ послѣдовательницей Бѣлинскаго, а не мнимыхъ его послѣдователей!

# О ДѢТСКОЙ ОДЕЖДѢ И ВЛІЯНІИ ЕЯ НА ТѢЛО (*).

Человѣческое тѣло, какъ мы знаемъ, нуждается для жизни въ извѣстной степени собственной теплоты, которая развивается и поддерживается преимущественно движеніемъ, дыханіемъ и ѣдою. Маленькія же дѣти не имѣютъ еще столько силы, чтобы надлежащимъ образомъ содѣйствовать развитію этой теплоты, и потому прежде всего необходимо, чтобы одежда ихъ была достаточно тепла. Вмѣстѣ же съ тѣмъ она должна быть и свободна, мягка и эластична, дабы ничто въ ней не препятствовало свободному движенію членовъ, ничто не давило груди или живота, потому что всякое давленіе нарушаетъ свойственныя различнымъ частямъ тѣла движенія и отправленія. Свивальники, которыми иногда такъ туго обвертывается тѣло дитяти, должны быть совершенно изгнаны изъ дѣтской. Это обыкновеніе сперва появилось въ Англіи, и къ сожалѣнію до сихъ поръ еще существуетъ во многихъ странахъ. Дѣтей пеленаютъ такъ крѣпко, что они не могутъ дѣлать никакого

---

(*) Заимствовано изъ S. Hare, facts and observations on the physical Education of Children especially as regards the prevention of spinal and other deformities. London 1852.

движенія и не въ состояніи пошевельнуть ни однимъ членомъ. Что такое пеленаніе должно имѣть весьма вредное вліяніе на ребенка, поймете всякій, кто только имѣетъ малѣйшее понятіе объ отправленіяхъ человѣческаго тѣла. Подобный же вредъ, хотя и въ меньшей степени, можетъ произойти и отъ давленія, причиненнаго повязками и вообще всякою другою неудобною одеждою. Такъ напр. многія няньки имѣютъ обыкновеніе, нося ребенка на рукахъ, заворачивать его длинное платье ему на ноги; вслѣдствіе этого ребенокъ, чуть-чуть подавшись тѣломъ внизъ, уже не можетъ шевелить ножками, и весьма нерѣдко отъ долгаго упиранія въ загнутое платье, онѣ у него, что называется, засыпаютъ (пѣмѣютъ). И такъ должно всячески заботиться о томъ, чтобы ничто не стѣсняло и не жало тѣла ребенка.

Тѣ же самыя правила, которыя относятся къ одеждѣ маленькаго ребенка, примѣнимы и къ одеждѣ дѣтей старшаго возраста, конечно съ нѣкоторыми видоизмѣненіями въ частностяхъ. Какъ только дитя пріобрѣло нѣкоторую силу и крѣпость въ ногахъ, то оно, покуда здорово, всегда имѣетъ потребность въ движеніи. А чтобы оно безпрепятственно могло удовлетворять этой потребности, одежда его должна быть такъ свободна, чтобы никакая часть тѣла не чувствовала ни малѣйшаго стѣсненія. Весь костюмъ дитяти долженъ прилегать къ тѣлу, такъ сказать, слегка, быть всегда совершенно въ пору, а потому сообразно росту часто мѣняться и передѣлываться. Весьма замѣчательно, что сами дѣти инстинктивно избѣгаютъ всего, что жметъ или стѣсняетъ ихъ тѣло; такъ напр. если платье узко или давитъ въ какомъ-либо мѣстѣ, то они всячески — и ужимками и подергиваніемъ — стараются устранить, или по крайней мѣрѣ облегчить давленіе. Такое скоропреходящее давленіе конечно не тотчасъ оставляетъ по себѣ вредные слѣды; но не должно забывать, что часто повторенное давленіе равняется постоянному и со временемъ не можетъ не имѣть гибель-

наго вліянія на тѣло ребенка. Вотъ почему, между прочимъ, слѣдуетъ обращать особенное вниманіе и на *обувь*, которая отнюдь не должна жать ногъ; иначе дѣти легко усвоиваютъ привычку прихрамывать. Также не слѣдуетъ одѣвать дѣтей слишкомъ тепло, особенно же обременять грудь теплыми платками, потому что это мѣшаетъ свободному дыханію; но съ другой стороны, нѣтъ ничего и нелѣпѣе и вреднѣе нынѣшней моды—отпускать дѣтей гулять въ холодную погоду, и даже зимой, въ коротенькомъ платьѣ и съ нагими почти до колѣнъ ножками, или въ носкахъ и тонкихъ башмакахъ. Такимъ образомъ дѣти не пріучаются къ холоду, не закаляютъ тѣла своего противъ простуды, какъ то утверждаютъ защитники этой моды, а просто пріобрѣтаютъ зачатки множества болѣзней, которыя обнаруживаются впослѣдствіи и причины которыхъ тогда оказываются загадочными. Лѣтомъ конечно дѣтямъ лучше носить носки, нежели чулки, которые, во вредъ голени, нужно подвязывать; въ холодную же погоду необходима болѣе теплая одежда.

Весьма понятно, что здоровье дѣтей, въ первое время ихъ жизни, бываетъ весьма различно, смотря по здоровью ихъ родителей. Дѣти, родившіеся отъ матери болѣзненной и слѣдовательно слабой, воспринимаютъ въ нѣкоторой степени слабость матери; они не такъ крѣпки и здоровы, какъ дѣти, родившіеся при болѣе благопріятныхъ обстоятельствахъ, — требуютъ большей заботы при воспитаніи, болѣе подвержены болѣзнямъ, безпокойны, и не легко бываетъ нянькамъ управляться съ ними; ходить тоже они начинаютъ позже другихъ дѣтей.

Но посмотрите на какого-нибудь дюжаго крестьянина, который всегда работаетъ на чистомъ воздухѣ. Какой онъ крѣпкій, сильный; а жена его, въ своей бѣдности, не имѣетъ и понятія о томъ, какъ держаться на вытяжкѣ и стягиваться корсетомъ. Дѣти такихъ родителей обыкновенно болѣе крѣпкой организаціи, сильнѣе, и потому не требуютъ такого за собой ухода; у нихъ

также раньше и сильнѣе проявляется побужденіе къ дѣятельности, и проглядываетъ болѣе жизни еще въ то время, когда они на рукахъ; въ которое время они уже держатся прямо, и вообще веселы, какъ это свойственно маленькимъ дѣтямъ.

Но заботливостію и правильнымъ обращеніемъ съ ребенкомъ можно устранить многое, даже и при расположеніи къ болѣзни; тогда какъ съ другой стороны многія болѣзни у дѣтей появляются отъ недостаточнаго присмотра, дурного ухода и небрежности. Здѣсь назовемъ только испорченный желудокъ, слабое пищевареніе, золотуху, англійскую болѣзнь и т. д., и какъ слѣдствія послѣднихъ—искривленія позвоночнаго столба и конечностей. Эти болѣзни часто приписываютъ нечистому воздуху въ многолюдныхъ городахъ, что безъ сомнѣнія есть одна изъ важнѣйшихъ причинъ болѣзней; но есть и другія, присоединяющіяся къ этому обстоятельства, которыя также вредно дѣйствуютъ на здоровье, а именно: неопрятность, дурная одежда, недостатокъ въ медицинскихъ пособіяхъ, чрезмѣрное кормленіе и т. п., первыми слѣдствіями которыхъ бываетъ отсутствіе аппетита, пученіе живота, бѣлый языкъ, медленное и мучительное прорѣзываніе зубовъ. Очень естественно и то, что дитя, при слабой и болѣзненной организаціи, скорѣе подвергается болѣзнямъ, нежели дитя крѣпкаго и здороваго тѣлосложенія. Случайное поврежденіе, какъ напр. паденіе, ушибъ спины, безъ сомнѣнія, принадлежатъ также къ первоначальнымъ причинамъ нѣкоторыхъ видовъ искривленій позвоночнаго столба, особенно искривленій подъ угломъ. Но отъ случайнаго поврежденія скорѣе можетъ заболѣть дитя слабаго тѣлосложенія, нежели крѣпкаго.

Если принять во вниманіе общее строеніе и анатомическій составъ груди, то легко понять, какъ вредно для дѣтей сжатіе нижней части грудного ящика (грудной клѣтки) завязками; а еще болѣе вреда наноситъ конечно снуровка. Такъ какъ 8-ое и 10-ое ребра оканчиваются длинными гибкими хрящами,

а недостатокъ укрѣпленій спереди у 11-аго и 12-аго ребръ увеличиваетъ движеніе груди, то очень ясно, что грудь отъ постояннаго давленія въ этомъ мѣстѣ должна уменьшиться въ объемѣ; и чаще всего это случается во второмъ періодѣ дѣтства, когда тѣло еще ростетъ, потому что въ это время упомянутыя части имѣютъ слишкомъ мало силы для сопротивленія самому умѣренному давленію.

Въ настоящее время, и именно у женщинъ, мы часто встрѣчаемъ искривленіе позвоночнаго столба. Это результатъ злоупотребленій цивилизаціи или, лучше сказать, зло моды. У народовъ, которые въ своемъ образѣ жизни болѣе близки къ природѣ, вовсе неизвѣстенъ этотъ недугъ. Дикарь, не стѣсняемый никакими модами, пріобрѣтаетъ силу и крѣпость въ мышцахъ вслѣдствіе естественной физической дѣятельности, пребыванія на чистомъ воздухѣ и освобожденія отъ всѣхъ свѣтскихъ оковъ.

Чѣмъ болѣе народъ удаляется отъ природнаго состоянія, тѣмъ многосложнѣе становится его одежда, и нерѣдко она до того искажается, что мѣшаетъ свободному движенію членовъ. Это относится въ особенности къ одеждѣ женщинъ: заботясь только о мнимомъ блескѣ и украшеніи одной лишь наружности, онѣ забываютъ совершенно объ естественныхъ потребностяхъ тѣла и истязаютъ его иногда до увѣчья. А между тѣмъ нѣтъ основательной причины полагать, почему бы женской одеждѣ нельзя было удовлетворять въ одно и то же время и сохраненію здоровья, и изящному вкусу.

Мода имѣетъ такое сильное вліяніе на все входящее въ ея область, что нерѣдко ведетъ къ крайностямъ, которыхъ здравомыслящій человѣкъ не можетъ не осудить. Но сила моды такъ велика, что убиваетъ всякую здравую мысль и заставляетъ удивляться мнимой красотѣ предметовъ, которые въ сущности противорѣчатъ всѣмъ правиламъ красоты. Вмѣсто того, чтобы платье принаравливать къ тѣлу, которое въ не-

испорченномъ, естественномъ состояніи есть образецъ красоты и всевозможной симетріи, хотятъ, чтобы тѣло подчинялось всѣмъ причудамъ моды, которая кажется изящною и привлекательною. Однимъ словомъ, природа должна подчѣлываться подъ искусство, вмѣсто того чтобы искусство подчинялось природѣ. Изобрѣтатели модъ въ своихъ выдумкахъ рѣдко обращаютъ вниманіе на здоровье; цѣль ихъ—все новое, брусающееся въ глаза. Поэтому неудивительно, что самыя изысканныя моды бываютъ иногда совершенно несообразны съ нашими потребностями.

Хорошо бы еще, если бы моды можно было назвать только легкомысліемъ; но онѣ имѣютъ гораздо большее значеніе: онѣ часто бываютъ причиною различныхъ болѣзней и увѣчья, преимущественно же искривленій позвоночнаго столба, которыя, въ соединеніи съ общею слабостію, производятъ нервную раздражительность, слабость пищеваренія и множество болѣзней, столь тягостныхъ для жизни человѣка.

Что касается до происхожденія корсета, то нѣтъ сомнѣнія, что употребленіе кушака подало первую мысль о новѣйшихъ снуровкахъ. Вѣроятно во всѣ времена въ цивилизованныхъ странахъ женщины употребляли что-либо подобное для стройности своего стана и для сообщенія пріятнаго вида своей наружности. Сперва корсеты дѣлались очень просто безъ всякихъ затѣй, потому что большею частію ихъ употребляли для того только, чтобы платье сидѣло гладко, ловко и красиво. Противъ этого нечего и возражать. Но съ тѣхъ поръ, какъ ими начали чрезмѣрно стягиваться, корсеты сдѣлались причиною тѣлесныхъ страданій и увѣчья, о важности и значеніи которыхъ немногіе имѣютъ даже и понятіе.

Нынѣшніе корсеты дѣлаются не только изъ неупругихъ матерій и обыкновенно крѣпко стягиваются, но и при кройкѣ ихъ не обращается никакаго вниманія на естественную форму тѣла. Самое сильное давленіе бываетъ прямо на нижнюю часть

груди, которая отъ природы шире; а между тѣмъ корсетъ дѣлаютъ шире вверху, гдѣ поперечный размѣръ груднаго ящика гораздо меньше. Такимъ образомъ естественный порядокъ совершенно извращается, и эта важная часть тѣла подвергается истязанію. Кромѣ того корсеты дѣлаются нынѣ такія длинныя, что производятъ весьма вредное давленіе на тазъ, и въ нѣжномъ возрастѣ, во время развитія тѣла, вдавливаютъ во внутрь верхній край этой кости (гребешекъ подвздошной кости), вслѣдствіе чего уменьшается объемъ тазовой полости.

Естественная форма тѣла какъ у мужчины, такъ и у женщины есть во всякомъ случаѣ самая красивая и наиболѣе соотвѣтствующая потребностямъ жизни; а между тѣмъ мы ежедневно видимъ, какъ естественная форма эта искажается. Правда, по совѣту врачей въ послѣднее время стали гораздо менѣе стягиваться противъ прежняго; но все-таки есть еще многія женщины, которые, не зная о вредѣ крѣпкаго стягиванія, ежедневно рискуютъ своимъ здоровьемъ и укорачиваютъ жизнь свою изъ пустого тщеславія достигнуть того, что люди съ испорченнымъ вкусомъ называютъ «прекраснымъ станомъ». На гуляньяхъ, на улицахъ, равно какъ и въ нашихъ гостиныхъ и на балахъ, встрѣчаемъ мы множество примѣровъ гибельнаго вліянія отъ предосудительной привычки крѣпко стягиваться.

Пора убѣдиться, что поразительно тонкая талія не составляетъ вовсе красоты въ дѣвушкѣ; иначе бы пришлось признать прекрасными приплюснутыя головы карибовъ или до невѣроятія сжатыя ноги китаянокъ. Утонченному вкусу не могутъ нравиться такія крайности.

Сдавливаніе грудного ящика снуровкой имѣетъ и другія, болѣе гибельныя слѣдствія: нарушаются отправленія главнѣйшихъ органовъ и наносится вредъ всему организму. Когда кости грудного ящика сжаты и стѣснены въ нормальномъ движеніи, то легкія не могутъ вполнѣ совершать своей дѣятель-

ности, кровь не можетъ посредствомъ дыханія достаточно освободиться отъ углерода (образующаго съ кислородомъ вдыхаемаго воздуха углекислоту), и потому она портится, вслѣдствіе чего страдаетъ какъ составъ, такъ и жизнедѣятельность различныхъ системъ тѣла. Обыкновенные признаки продолжительной и крѣпкой снуровки слѣдующіе: усиленное кровообращеніе, затрудненное дыханіе и біеніе сердца. Давленіе и сжатіе значительно мѣшаютъ и пищеварительной дѣятельности, препятствуютъ необходимому растяженію желудка при принятіи пищи и останавливаютъ естественное движеніе кишекъ, необходимое для претворенія пищи въ пищевой сокъ. Въ нѣкоторыхъ случаяхъ даже форма и положеніе внутренностей совершенно измѣняются, т. е. сдвигаются въ нижнюю часть живота и до того сдавливаются, что дѣлаются совершенно неспособными продолжать надлежащимъ образомъ свои отправленія.

Такъ какъ въ корсетѣ съ трудомъ можно согнуться на сторону и вообще стѣсняется всякое тѣлодвиженіе, то вслѣдствіе этого мышцы грудного ящика, а именно спины, часто совсѣмъ чахнутъ (атрофируются). Въ такомъ состояніи онѣ конечно не могутъ уже болѣе удерживать позвоночный столбъ въ прямомъ его положеніи, и потому онъ подается впередъ, а вслѣдствіе этого и всѣ прочія кости грудного ящика выходятъ также изъ своего естестественнаго положенія: грудная кость во многихъ случаяхъ вдавливается, въ другихъ же неестественнымъ образомъ выдается впередъ; ребра, вмѣсто того, чтобы выпукло выдаваться впередъ, особенно подъ мышкой, совершенно сплющиваются, а передніе концы ихъ, вмѣсто того чтобы быть направленными впередъ, высовываются прямо внизъ, такъ что грудной ящикъ получаетъ видъ конуса, стоящаго на вершинѣ своей. Удивительно ли послѣ этого, если мы такъ часто встрѣчаемъ женщинъ совершенно изувѣченныхъ? Гораздо

удивительнѣе то, какимъ образомъ еще многія изъ носившихъ прежде корсеты успѣли спастись отъ его гибельнаго вліянія.

Изъ сказаннаго ясно видно, что по возможности должно избѣгать всякаго давленія на грудь или на животъ, въ особенности же въ то время, когда дитя ростетъ. Корсеты наносятъ очень много вреда, болѣе, нежели что другое, потому что они по составу своему и устройству производятъ сильнѣйшее давленіе, нежели всякая другая одежда. Такъ какъ они назначены собственно для затяжки только, то и шьются обыкновенно изъ плотной, неэластичной матеріи. Такимъ образомъ талія все болѣе и болѣе стягивается, покуда внутренніе органы этой части тѣла не вытѣснятся совершенно изъ своего нормальнаго положенія. При этомъ печень большею частію измѣняется въ своей формѣ: иногда она удлиняется, иногда же значительно укорачивается въ поперечникѣ, и были случаи, гдѣ (при вскрытіи тѣла послѣ смерти) на наружной поверхности печени обозначались значительныя углубленія съ ясными отпечатками внутрь-прижатыхъ ребръ. Такимъ образомъ происходитъ значительное число боковыхъ искривленій позвоночнаго столба. Эта болѣзнь, столь обыкновенная у женщинъ и происходящая преимущественно отъ корсетовъ, у мужчинъ относительно бываетъ гораздо рѣже.

Но не только одни корсеты, а и другія части женской одежды одинаково могутъ вредить здоровью и тѣлосложенію, если на это не обращать вниманія. Такъ напр. завязки юбокъ иногда такъ туго стягиваются, что бываютъ тоже причиною искривленій. Матери семействъ должны особенно обращать вниманіе, чтобы подобныя части одежды застегивались на пуговицахъ, и чтобы у дѣтей по возможности никакая часть тѣла не затягивалась туго тесемками или снурками.

Съ нѣкотораго времени вошло въ моду подвязывать мальчикамъ рубашки и блузы кожаными кушаками, которыя, сжимая животъ и нижнюю часть груди, производятъ такое же

вредное дѣйствіе, какъ и корсеты, хотя и не въ такой сильной степени. Другой, не менѣе вредный обычай, который также съ недавняго времени распространился, состоитъ въ томъ, что маленькихъ мальчиковъ уже заставляютъ носить помочи; отъ этого происходитъ довольно сильное давленіе на плечи и на позвоночный столбъ; помочи не только носятъ всю тяжесть брюкъ, но, будучи сильно натянуты, мѣшаютъ движенію всего туловища. У слабыхъ же дѣтей, съ расположеніемъ къ болѣзнямъ, они могутъ ускорить развитіе послѣднихъ, и если уже начались кое-какія искривленія (они могутъ принадлежать къ боковымъ или подъ угломъ, къ направленнымъ назадъ или впередъ), то эти послѣднія непремѣнно усиливаются. Гораздо лучше для маленькихъ мальчиковъ пристегивать панталоны къ курткѣ или жилету; такимъ образомъ тяжесть ихъ равномѣрнѣе распредѣлится и не будетъ напрягать они плечи.

Искривленіе позвоночнаго столба, имѣя малѣйшій зачатокъ, постепенно усиливается, а съ увеличеніемъ искривленія усиливаются и физическія страданія. Сначала искривленіе позвоночнаго столба бываетъ едва замѣтно, но вскорѣ оно ясно обозначается. Однимъ изъ первыхъ признаковъ искривленія есть особенная извилина въ спинѣ: при боковомъ искривленіи одно плечо выше, а другое какъ бы прижато. У многихъ это безобразіе скрывается довольно долго отъ общаго вниманія посредствомъ мягкихъ подушечекъ, которые кладутся на углубленномъ мѣстѣ; но отъ опытнаго глаза оно ускользнуть не можетъ, хотя бы при этомъ и не обнаруживались еще физическія страданія. Такіе способы не только не излечиваютъ и не улучшаютъ искривленій, но напротивъ бываютъ причиною потери драгоцѣннаго времени, въ которое бы можно было употребить дѣйствительныя средства для устраненія недуга.

Такой же вредъ, какъ обыкновенныя снуровки, если не болѣе еще, производятъ такъ называемыя ортопедическіе кор-

сеты съ китовымъ усомъ и стальными планшетками и другія подобныя изобрѣтенія, которыми думаютъ украсить свою наружность, или какъ говорятъ, предохранить себя отъ искривленія. Нисколько не исцѣляя увѣчья, они напротивъ усиливаютъ его и вообще значительно способствуютъ уклоненію отъ нормальной формы.

Нужно дѣйствительно имѣть только поверхностныя знанія о построеніи и назначеніи человѣческаго тѣла, чтобы понять все гибельное вліяніе этой принадлежности дамскаго туалета; ибо всѣ корсеты такъ устроены, что болѣе или менѣе производятъ давленіе на грудь, на животъ и на тазъ. А если иные думаютъ, что болѣзненнымъ дѣтямъ корсетъ можетъ служить опорой ихъ слабыхъ мышцъ, и что уменьшенное напряженіе мышечныхъ силъ можетъ укрѣпить самыхъ дѣтей и ихъ спинныя мышцы, то они весьма ошибаются: они употребляютъ совершенно превратныя средства. Есть неопровержимый физіологическій законъ, основанный на опытахъ, что мышцы отъ повторенной дѣятельности укрѣпляются, при постоянномъ же бездѣйствіи ослабѣваютъ. Слѣдовательно, нѣтъ никакого основанія полагать, что корсетами можно укрѣпить спинныя мышцы. Напротивъ, при ношеніи ихъ дѣятельность мышцъ не только дѣлается ненужною, но и невозможною, а вслѣдствіе совершеннаго бездѣйствія, мышцы должны неминуемо разслабнуть и исчахнуть.

Въ томъ впрочемъ нѣтъ ничего удивительнаго, что женщины, носившія корсетъ съ самаго дѣтства, находятъ въ немъ для себя поддержку. Очень натурально, что, привыкнувъ къ корсету, имъ кажется, что онѣ не могутъ обойтись безъ него, что безъ него физическія страданія ихъ увеличиваются. Но стоитъ только рѣшиться бросить его, и онѣ въ весьма скоромъ времени почувствуютъ благодѣтельную перемѣну въ отправленіяхъ всего организма. Многія женщины впрочемъ въ настоящее время начинаютъ уже убѣждаться во вредности корсета; мно-

гія уже покинули его и пользуются лучшимъ противъ прежняго здоровьемъ и лучшимъ настроеніемъ духа; аппетитъ у нихъ увеличивается, и онѣ въ состояніи дѣлать гораздо бо́льшія усилія и выносить бо́льшую усталость. Впрочемъ едва ли можно ожидать, чтобы попытка отвратить женскій полъ вообще отъ этой моды имѣла большой успѣхъ, пока врачамъ не удастся явно доказать весь вредъ отъ корсетовъ нынѣшняго фасона.

Корсетъ только въ такомъ случаѣ не будетъ вредить здоровью, если онъ нигдѣ не жметъ, эластиченъ, гибокъ и вообще не мѣшаетъ свободному движенію. Для дѣвицъ, которыя еще растутъ, корсетъ вмѣсто того, чтобы зашнуровываться сзади, долженъ застегиваться спереди на пуговицахъ или крючкахъ; взрослые же женщины могутъ и снуроваться, если только корсетъ правильно сдѣланъ. Но въ такомъ случаѣ его должно зашнуровывать также спереди, и на каждой сторонѣ около дырочекъ должны быть резиновыя вставки по крайней мѣрѣ въ 1 дюймъ ширины и такая же, только вдвое шире, на спинѣ. Корсетъ не долженъ захватывать бедръ, или же въ немъ должны быть вставлены на этомъ мѣстѣ, какъ и на груди, клинушки изъ эластической матеріи; гривенки должны пришиваться немного вкось, для того чтобы онѣ плоско спускались по плечамъ. Матерія должна быть крѣпка и въ то же время упруга; единственныя косточки китоваго уса, которые могутъ быть допущены, суть два тоненькіе прутика съ обѣхъ сторонъ дырочекъ снуровки и двѣ косточки по бокамъ—для предохраненія отъ нажимающихъ складокъ.

# ДѢТСКІЯ ИГРУШКИ (*).

Я отчасти раздѣляю мнѣніе Демокрита, что самое серіозное съ виду не кажется серіознымъ. На выставкѣ я встрѣчалъ людей, досадовавшихъ на толпу, которая, оставивъ серіозные предметы, тѣснилась передъ дѣтскими игрушками. Я же въ свою очередь удивляюсь тому, что толпа была такъ незначительна. Дѣтскія игрушки, наравнѣ съ предметами, касающимися книгопечатанія, составляютъ одинъ изъ важнѣйшихъ отдѣловъ выставки. Ихъ считаютъ пустыми, потому что онѣ служатъ для забавы. Это дѣйствительно такъ; но въ то же время онѣ, какъ и книги — средства къ воспитанію; онѣ способствуютъ образованію человѣка, а человѣкъ, помимо всѣхъ чудесныхъ машинъ, дѣлаемыхъ въ наше время, остается все-таки самымъ интереснымъ изъ всѣхъ изобрѣтеній. Нѣсколько времени тому назадъ появилось сочиненіе, авторъ котораго

(*) Предлагаемая здѣсь статья о дѣтскихъ игрушкахъ заимствована нами изъ описанія бывшей въ Парижѣ всемірной выставки; она, какъ читатели увидятъ, не только весьма остроумна, но и многознаменительна въ педагогическомъ отношеніи.

предлагалъ начать воспитаніе человѣка еще до его рожденія. Это всѣмъ показалось преждевременнымъ и неудобнымъ къ исполненію. Но когда ребенокъ родился, когда душа его проснулась, когда разумъ его являетъ первые проблески сознанія, когда уста его слагаются для первыхъ словъ, а ноги дѣлаютъ первые шаги, — тогда слѣдуетъ начать и физическое, и нравственное воспитаніе. Съ этимъ всѣ согласны, даже дикіе народы, которые шестимѣсячнымъ младенцамъ придавливаютъ носъ, чтобы сдѣлать ихъ красивѣе, или сжимаютъ между двухъ досокъ ихъ головы, чтобы удлинить черепъ и сдѣлать ихъ умнѣе. У образованныхъ народовъ, у которыхъ воспитаніе начинается не пыткою, а удовольствіемъ, игрушки могли бы играть важную роль; но вообще объ этомъ и не думаютъ. Сочинители трактатовъ о воспитаніи считаютъ себя слишкомъ важными господами, чтобы заняться этими бездѣлками; даже умные люди, которые знаютъ, что нѣтъ бездѣлокъ, если дѣло идетъ о дѣтяхъ, забыли статью объ игрушкахъ. Такъ она ускользнула отъ Тасса въ его «Отцѣ семейства»,—отъ Рабеле́, котораго молодой великанъ Гаргантуа только и умѣетъ играть шаромъ,— отъ Руссо, котораго маленькій философъ Эмиль почти вовсе не играетъ. Это пропускъ въ педагогикѣ. А дѣти сто́ятъ того, чтобы нѣсколько заняться ихъ удовольствіями. Между тѣмъ дѣло считается исполненнымъ, если изобрѣтены игрушки, которыя забавляютъ ихъ, не причиняя боли ихъ нѣжнымъ ручкамъ. Но этого недостаточно: дѣти гораздо болѣе развитыя личности, чѣмъ обыкновенно думаютъ. Они понимаютъ прежде, чѣмъ говорятъ; ихъ глаза замѣчаютъ формы различныхъ предметовъ даже въ то время, когда они, какъ кажется, блуждаютъ, не будучи въ состояніи остановиться на чемъ-нибудь; ихъ слухъ можетъ уже различать звуки, тогда какъ они по видимому еще не узнаютъ голоса матери. Какая же первая игрушка, которую даютъ имъ въ руки? Гремушка. Я видѣлъ прехорошенькія изъ слоновой кости, изъ серебра простого и

золоченаго, вычеканенныя съ рѣдкимъ искуствомъ... Но признаться ли? самая красивая гремушка возмущаетъ меня. Я не жалуюсь, подобно Аддисону, на то, что гремушка, пріучая ребенка къ движеніямъ и живости, развиваетъ въ немъ способность дѣйствія въ ущербъ умозрительнымъ способностямъ. Человѣкъ рожденъ для дѣятельности, а потому не худо, если онъ пріучается къ ней съизмала. Но къ чему же этого металлическаго человѣчка, перваго друга дѣтей, дѣлаютъ почти всегда существомъ безобразнымъ, съ горбомъ спереди и сзади, со ртомъ до ушей и съ носомъ, который почти касается подбородка? Первое подражаніе природѣ, бросающееся въ глаза ребенку, это—образъ чудовища! Онъ начинаетъ знакомиться съ искуствомъ посредствомъ безобразія. Точно торопятся показать безобразіе его удивленнымъ, только-что открывшимся глазамъ, какъ будто они не будутъ имѣть времени наглядѣться на него! Я знаю, что я въ этомъ отношеніи противорѣчу мнѣнію Руссо. Онъ старается познакомить своего Эмиля съ самыми безобразными животными, подъ предлогомъ пріученія его къ нимъ. Я думаю, что можно достигнуть этого безъ содѣйствія уродовъ. Нѣтъ надобности знакомить ребенка съ жабою, для того чтобы отучить его бояться трубочиста. Но это еще не все. Въ тѣло этого кривоногаго и горбатаго человѣка вдѣлываютъ свистокъ, звукъ котораго раздираетъ пробуждающійся слухъ ребенка. Это, говорятъ, для забавы дитяти. Вотъ первое понятіе, которое даютъ ему о музыкѣ! Первый музыкальный дебютъ его въ жизни есть фальшивая нота. Я увѣренъ, что у насъ каждый годъ, вслѣдствіе воспитанія дѣтей гремушкою, убивается въ самомъ зародышѣ множество музыкальныхъ и живописныхъ талантовъ. Монтэнь сожалѣетъ, что въ его время въ коллегіяхъ, которыя онъ называетъ «настоящими тюрьмами заключеннаго юношества», никому не вздумалось воздвигнуть красивыя статуи Радости, Флоры и Граціи, чтобы съ ранняго возраста окружить молодыхъ людей изобра-

женіями красоты. Я раздѣляю сожалѣніе Монтэня и желалъ бы видѣть подъ деревьями нашихъ лицеевъ статуи—возможно вѣрныя подражанія античнымъ образцамъ; это было бы законнымъ вознагражденіемъ за безконечное зло, причиненное гремушкою. Но въ особенности я желалъ бы, чтобы серебренныхъ дѣлъ мастера, вмѣсто отвратительныхъ лицъ этихъ гремушекъ, кажущихся еще уродливѣе оттого, что они золотыя и серебряныя,—дѣлали отнынѣ только красивыя и улыбающіяся фигуры, которыя пробудили бы въ ребенкѣ божественную идею граціи. И что мѣшаетъ, вмѣсто этихъ варварскихъ свистулекъ, которыя портятъ слухъ и доставляютъ намъ впослѣдствіи столько дурной музыки, искусно вставить въ гремушку какой-нибудь инструментъ, издающій вѣрные и мелодическіе звуки, которые открыли бы ребенку первыя тайны гармоніи? Нѣтъ ничего легче, какъ сдѣлать это въ наше время, когда промышленность, приспособленная къ музыкѣ, производитъ гармоническіе механизмы такого совершенства, которое въ состояніи пристыдить музыканта. Если умѣли изобрѣсть автоматическія фортепіано, исполняющія безъ посторонней помощи капризы Листа и фантазіи Тальберга, то могли бы сдѣлать и гремушки, которыя научили бы маленькихъ дѣтей гаммѣ.

Гремушка черезъ годъ смѣняется куклою. Я видѣлъ въ Palais de Champs Elysées превосходныхъ куколъ; онѣ составляли замѣчательнѣйшую часть выставки игрушекъ. Эти куклы—маленькія совершенства; жаль только, что миловидность ихъ—на одинъ ладъ. Въ этомъ можно упрекнуть ихъ; тамъ вы найдете до двадцати такихъ, которыя имѣютъ одну и ту же физіономію: точно толпа сестеръ-близнецовъ! Даже нѣкоторыя иностранныя куклы имѣютъ видъ француженокъ: ихъ можно принять за колонію парижанокъ за границею. Нѣкоторое исключеніе составляютъ только маленькія миссъ лондонскихъ фабрикантовъ. Съ видомъ цѣломудренной непреклонности, съ чопорною походкою и коротенькими накрахмаленными юпка-

ми, онѣ смотрятъ изъ подъ своихъ шляпокъ настоящими англичанками. Мнѣ нравится, если люди имѣютъ физіономію своей страны. Но француженки ли, или иностранки, всѣ эти барышни имѣютъ свои недостатки; и я хочу почтительно высказать имъ все, что у меня на душѣ. Скажите, что такое кукла? Это ни вещь, ни предметъ; это существо, это ребенокъ ребенка. Дитя силою своего воображенія надѣляетъ куклу жизнью, движеніемъ, поступками, отвѣтственностью. Оно управляетъ куклою, какъ имъ управляютъ родители; оно наказываетъ или награждаетъ ее, ласкаетъ или удаляетъ отъ себя и запираетъ, смотря по тому, хорошо или дурно вела себя кукла; оно внушаетъ ей повиновеніе, которому подвержено само; оно раздѣляетъ съ нею воспитаніе, которое получаетъ. Ничего не можетъ быть способнѣе къ развитію нравственныхъ убѣжденій ребенка. Эта прелестная роль матери, играемая маленькою дѣвочкою, приноситъ ей пользу, составляетъ половину воспитанія ея самой. Вотъ философическій взглядъ на куклу. И потому все, что способствуетъ добровольному самообольщенію ребенка, все что даетъ болѣе основанія его любви и материнскому авторитету, дѣлая изъ куклы существо правдоподобное,— все это будетъ прогресомъ. Выдумали внутренній механизмъ, заставляющій куколъ говорить, и я видѣлъ такую, которая явственно звала своего папашу, но которая за то стоила пятьсотъ франковъ. Это дорогая цѣна за припадокъ чревовѣщательства. Я не придаю большой важности такимъ усиліямъ. Ребенокъ съумѣетъ заставить говорить свою куклу лучше всевозможныхъ механизмовъ. Воспитаніе не нуждается въ автоматахъ Вокансона. Но чему я очень радъ, такъ это тому, что въ настоящее время тѣло куколъ стало менѣе грубо и топорно, какъ бывало прежде. Я доволенъ, что куклы стали въ уровень съ наукою, что онѣ воспользовались новѣйшими изобрѣтеніями, что онѣ приладили себѣ подвижные суставы, которые позволяютъ имъ шевелиться, садиться, вставать и становиться на

колѣни, гораздо легче, чѣмъ мы съ вами, читатель, въ состояніи это сдѣлать. Какая разница между тѣми старинными куклами на рессорахъ, неповоротливыми какъ дерево, изъ котораго они сдѣланы, и этими прелестными малютками, гибкими какъ каучукъ, служащій для ихъ мускуловъ и нервовъ. Отъ души поздравляю современныхъ куколъ, что онѣ рѣшительно предпочли болѣе естественный цвѣтъ лица, который даетъ фарфоръ и еще въ большей степени воскъ, и улыбающіяся малиновыя губы прежнимъ лицамъ, грубо намазаннымъ красками; что онѣ замѣнили неподвижные и глупые глаза изъ папки красивыми голубыми или черными стеклянными глазами, выразительными и нѣжными, а толстый конскій волосъ, оскорблявшій зрѣніе и осязаніе, шелковыми кудрями, раскинутыми по плечамъ. Я повторяю, что это дѣйствительный прогресъ, но все-таки прогресъ только матеріальный. О какихъ же улучшеніяхъ я еще мечтаю? Прежде всего было бы крайне необходимо издать противороскошный законъ относительно всѣхъ куколъ вообще, какъ нѣкогда сдѣлано было въ Римѣ противу римскихъ дамъ. Катонъ сдѣлалъ это непріятное обществу предложеніе и нашелъ себѣ противника въ дочери адвоката, Гортензіи, наслѣдовавшей отъ отца умѣнье защищаться. Бѣдный Катонъ вышелъ изъ этой битвы нѣсколько пораженный. Но что нужды въ томъ? Его примѣръ не пугаетъ меня, и я смѣло называю роскошь куколъ общественною опасностью. Разсмотрите этихъ принцессъ: на нихъ только бархатъ, атласъ и шелкъ, драгоцѣнные камни, кружева и ленты. По неволѣ воскликнешь: это все знатныя барыни! Одѣты онѣ всѣ по модѣ и не по вчерашней модѣ,—вчерашнюю моду онѣ уже давно уступили своимъ горничнымъ — но по сегоднишней модѣ. Что я говорю? куклы предупреждаютъ женщинъ цѣлыми сутками. На нихъ пробуютъ завтрашнюю моду. Какъ вы думаете, гдѣ онѣ заказываютъ себѣ платья? У Пальмиры. А шляпы? У Одъ. А цвѣты? У Constantin. А эти маленькія шали: полу-

кашемиръ, полукружево? У Фелиси. Но довольно; я боюсь дойти до извѣстныхъ юпокъ съ китовыми усами, въ сравненіи съ которыми фижмы нашихъ бабушекъ ничто. Напрасно я искалъ, какъ седьмого чуда свѣта, скромную куколку, которая, не краснѣя, носила бы ситцевое платье. Напрасно я по всей выставкѣ искалъ субреточку между всѣми этими княгинями. Я нашелъ только одну субретку Комической оперы въ вышитомъ кисейномъ платьѣ, въ передникѣ сизаго цвѣта. Виноватъ! Позади одной маркизы, въ платьѣ о пяти воланахъ, я замѣтилъ скромно прятавшуюся, какъ фіалка, служанку Кальвадоса, одѣтую настоящею норманкою, и подлѣ нея бретонскаго крестьянина. Я съ удовольствіемъ смотрю на одежду нашихъ старыхъ провинцій: она доказываетъ дѣтямъ, что не вся Франція носитъ черные фраки и платья съ фалбалами. Глядя на нее, дѣти путешествуютъ воображеніемъ, привыкаютъ наблюдать вокругъ себя разницу сперва въ одеждѣ, потомъ въ языкѣ, наконецъ въ обычаяхъ. Это хорошія привычки, а привычки мало по малу обусловливаютъ характеръ. И притомъ эти норманка и бретонецъ смотрятъ такими честными людьми! Хотя этотъ маленькій крестьянинъ одѣтъ по праздничному: въ коричневый камзолъ и бѣлый жилетъ, но по его спокойному и довольному лицу видно, что онъ работалъ цѣлую недѣлю. А служанка? Посмотрите на этотъ каленкоровый чепчикъ на ея головѣ, на толстую рубашку изъ сѣраго холста, на синій корсажъ и передникъ, на шерстяную полосатую, черное съ бѣлымъ юпку, на сѣрые чулки и деревянные башмаки: какой добрый и простосердечный, хотя и грубый видъ! Она добрая дѣвушка, будьте увѣрены: нравственная, трудолюбивая, спокойная духомъ и здоровая тѣломъ, которая не праздно живетъ на фермѣ. Вотъ настоящія куклы, милыя, простыя и полезныя! Что же касается до этихъ госпожъ, которыя такъ важничаютъ въ своихъ шелковыхъ платьяхъ, какъ будто хотятъ сказать всему свѣту: «смотрите на насъ!» Да ну ихъ, съ ихъ на-

пыщенностью и важностью! Скажите, неужели вы думаете, что маленькимъ дѣвочкамъ дѣвятнадцатаго столѣтія, съ самаго нѣжнаго возраста, нужно учиться у куколъ искуству рисоваться передъ свѣтомъ? Неужели вы думаете, эти жеманныя губы, закатывающіеся глаза, всѣ эти кривлянья въ полной парадной формѣ научатъ дѣтей естественности и простотѣ? Неужели вы думаете, сударыня, что эти маленькія франтихи, которыя не знаютъ простыхъ нарядовъ, которыя всегда какъ будто ѣдутъ съ визитами или на балъ, которыя очевидно были поутру на гуляньѣ, а вечеромъ поѣдутъ въ театръ,—внушатъ вашей маленькой дочери любовь къ домашней жизни и хозяйственнымъ заботамъ? А эта невѣста, которую я тамъ вижу, эта великолѣпная особа, вся въ кружевахъ и брилліянтахъ, подлѣ которой сохнутъ отъ зависти три другія куклы — старыя дѣвы; скажите, ради Бога, зачѣмъ она выходитъ замужъ? Нѣтъ, въ самомъ дѣлѣ? затѣмъ ли, чтобы при умѣренныхъ средствахъ быть счастливой съ мужемъ, котораго она любитъ, и наслаждаться съ ними прелестями семейной жизни? Увы, нѣтъ! а для того, чтобы имѣть эту маленькую двумѣстную карету, запряженную парою сѣрыхъ въ яблокахъ лошадей, которыхъ вы отсюда можете видѣть на сосѣднемъ столѣ. О Боже, сударыня, какой примѣръ для вашей дочери, и какъ трудно будетъ нѣкогда выдавать ее замужъ, если судьба не пошлетъ ей милліонера!

Само собою разумѣется, что противороскошный законъ, который я испрашиваю у правительства, долженъ простираться не на одну одежду, но и на квартиры, мебель и посуду; потому что куклы и живутъ такъ же, какъ одѣваются: надобно же, чтобы все шло одно къ одному. Войдите къ нимъ: шелковые обои, турецкіе ковры, этажерки розоваго дерева съ крошечными китайскими бездѣлушками, шкафы à la Renaissance, кресла во вкусѣ людовика XIII, консоли во вкусѣ Людовика XV, вся исторія Франціи въ ихъ салонѣ. А въ спальняхъ

кружевные занавѣсы, туалеты Буля, на которыхъ разставлены вещи изъ слоновой кости, хрусталя и вызолоченнаго серебра, кровати, какія кровати! Боже мой! кто можетъ жить въ такихъ дворцахъ? Куклы-камеліи, никто больше! То ли дѣло комнатки въ двадцать пять су, которыми снабжаетъ насъ Виртембергъ, съ маленькою плохой работы и набивки мебелью орѣховаго дерева, крытою ситцемъ, съ кроватями безъ особыхъ одѣялъ для ногъ, съ бѣлыми миткалевыми занавѣсками, съ картоннымъ каминомъ, который непремѣнно дымитъ! Все это не великолѣпно, но, не правда ли, все это имѣетъ скромный и приличный видъ, который необходимъ для первой комнаты молодой дѣвушки. Или какъ не предпочесть эти англійскія фермы Спёрина, въ которыхъ зеленая бумага чудесно представляетъ лугъ со множествомъ микроскопическихъ собакъ, овецъ, лошадей и коровъ, будто срисованныхъ съ коровъ Курбета. Посуда изъ олова, жести или, въ крайнемъ случаѣ, изъ накладнаго серебра, въ родѣ той, которую доставилъ на выставку домъ Ларбо,—вотъ что годится для дѣтей болѣе серебра и позолоты. Это прочно, красиво и дешево: а дешевизна игрушекъ, это—экономія, это—милостыня, къ которой съ раннихъ поръ слѣдуетъ пріучать ребенка. Заставьте дѣтей отдавать бѣднымъ половину цѣны той игрушки, которую они утромъ купятъ, а вечеромъ сломаютъ, — игрушка будетъ не такъ хороша, но за то бѣднякъ будетъ сытъ, удовольствіе ребенка не уменьшится, и Богъ его благословитъ.

Только три государства Европы доставили свои игрушки на выставку: Франція, Германія и Англія. Я искалъ игрушки въ другихъ мѣстахъ выставки и нашелъ только въ отдѣленіи Азіи. Повидимому Франція, Германія и Англія взялись забавлять дѣтей всѣхъ образованныхъ государствъ: очень почтенное преимущество. Я сожалѣю о народахъ, которые не имѣютъ собственныхъ игрушекъ и довольствуются заграничными; вѣроятно они ничего не понимаютъ въ воспитаніи. А между тѣмъ

въ отношеніи наблюденія нравовъ это пропускъ, достойный сожалѣнія. Народъ видѣнъ въ дѣтскихъ игрушкахъ. Еслибы г. Бональдъ видѣлъ выставку, то навѣрно измѣнилъ бы свою аксіому и сказалъ бы: «игрушки суть выраженіе общества». Посмотрите, напримѣръ, на бенгальскія игрушки въ выставкѣ Индіи, на эти фигуры, точно спрятанныя въ футлярѣ, какъ старыя статуи египетскаго музея: нѣкоторыя качаются въ паланкинахъ, другія вскарабкались на слоновъ и верблюдовъ; одни покоятся на подушкахъ, другія курятъ, поджавъ ноги. Все погружено въ наслажденіе кейфомъ, въ сладострастное забвеніе всякаго труда, всякаго движенія, всякой мысли. Вокругъ нихъ фантастическія животныя, необыкновенные павлины, небывалые индѣйскіе пѣтухи, четвероногія — смѣсь единорога съ слономъ, такія же неповоротливыя, неподвижныя и окаменѣлыя, какъ люди: совершенное выраженіе восточной жизни, полной застоя и сна.

Точно такъ же можно узнать и Германію, глядя на ея игрушки: все разумныя изобрѣтенія, основательныя и нѣсколько тяжеловатыя, народа трудолюбиваго, который предпочитаетъ полезное изящному. Все игрушки, выражающія жизнь промышленную, торговую, земледѣльческую: садовые инструменты, орудія разныхъ ремеслъ, тележки, конторки и т. д., и все это превосходно сдѣлано и чрезвычайно дешево. Жизнь въ Германіи дешевле, чѣмъ во Франціи: матеріалъ дешевле, — дешевле и работа. Германія можетъ заставить нашихъ фабрикантовъ понизить свои цѣны до уровня ея цѣнъ, подобно тому, какъ наши фабриканты могутъ заставить ее довести совершенство ея работъ до степени совершенства своихъ произведеній. Обратитесь къ г. Дитриху въ Лудвигсбургѣ, и онъ продастъ вамъ за 3 франка мастерскую столяра или лавку кондитера, что хотите. Нѣмцы любятъ примѣнять къ своимъ дѣтскимъ игрушкамъ изобрѣтенія науки, и это, безъ сомнѣнія, превосходная идея. Хотите, дружокъ мой, провести желѣзную

дорогу отъ одного угла вашей комнаты до другого? Вы имѣете позволеніе, подписанное вашими родителями; это хорошо: не сзывайте акціонеровъ, не сбирайте капитала. Вы знаете, что Германія охотно продаетъ желѣзныя дороги. Обратитесь къ гг. Року и Гранеру въ Биберахѣ, людямъ искуснымъ, получившимъ медали въ Лондонѣ и Мюнхенѣ. Они тотчасъ же доставятъ вамъ полный поѣздъ: готовыя рельсы, два вагона два дилижанса, одинъ товарный вагонъ, тендеръ и локомотивъ Крамптона, а сверхъ всего этого—пасажировъ, застрахованныхъ противъ всякаго взрыва. Цѣна — 12 франковъ 50 сантимовъ за поѣздъ. Или вамъ болѣе хочется спускать пароходы въ Люксембургскомъ или Тюльерійскомъ прудѣ? Вотъ цѣлая флотилія нетонущихъ пароходовъ по 5 франковъ за штуку, которые принимаютъ пасажировъ за самую сходную цѣну; причемъ кушанье, помѣщеніе, табльдотъ превосходны, и сверхъ того въ капитанской каютѣ флигель Эрара. Всѣ эти игрушки просто чудеса. Но знаете ли, что эта самая Германія, которая обладаетъ такими чудесными идеями, при всемъ своемъ простодушномъ видѣ расчитываетъ на наши страсти и поддерживаетъ свою добродѣтель на счетъ нашихъ пороковъ? Между этими безукоризненными игрушками, которымъ я отъ души удивляюсь, между этими разнообразными инструментами, признаками труда, она постаралась помѣстить маленькія лотереи, основанныя на привлекательныхъ расчетахъ и хитростяхъ. Она прививаетъ нашимъ дѣтямъ страсть къ рулеткѣ, чтобы впослѣдствіи молодые люди приносили ей въ Баденъ, Гомбургъ и Висбаденъ свои или—вѣрнѣе сказать—наши деньги. Такимъ образомъ Германія даже въ нашихъ семействахъ тщательно воспитываетъ маленькихъ игроковъ. Когда они подростутъ, она пригласитъ ихъ переѣхать чрезъ Рейнъ и поставить свои капиталы на красную или черную, какъ извѣстно—выгодное предпріятіе. Не довѣряйте же Германіи и ея лоттереямъ.

За что еще я охотно поссорился бы съ нею, это—за марсоманію ея. Хотя мы во Франціи также любимъ играть въ солдаты, но все-таки мы не выставили ихъ. Три или четыре бумажныхъ полка г. Зильбермана изъ Стразбурга,—вотъ весь гарнизонъ Франціи на всемірной выставкѣ! Англія не послала ни одного кавалериста, ни одного пѣхотинца. Но за то Бавар'ія, Саксонія и Пруссія поставили на ноги всю свою часть союзнаго войска, — точно какъ будто онѣ считали себя небезопасными въ Парижѣ и взяли для своего прикрытія цѣлую армію, и чтобы польстить намъ — одѣли ее во французскіе мундиры. А именно Саксонія нарядила цѣлый полкъ въ мундиръ французскихъ маршаловъ: весь полкъ въ большихъ эполетахъ, съ золотымъ шитьемъ и съ орденами почетнаго легіона. Что касается до Пруссіи, то она сдѣлала еще лучше: она своею промышленностью заняла то мѣсто въ западномъ союзѣ, котораго никогда не занимала въ дипломатическомъ отношеніи, и смѣло перешла на сторону Франціи. Пруссія, въ лицѣ г. Зельке изъ Берлина, выставила три побѣды союзниковъ: при Ольтеницѣ, Калафатѣ и Альмѣ. Въ особенности замѣчательно Альмское сраженіе: тамъ французы съ геройскимъ увлеченіемъ рѣжутъ русскихъ; зуавы переправляются чрезъ рѣку и берутъ приступомъ холмъ, не смотря на мѣдныя пушки, которыя наведены на нихъ; англичане неподвижно выдерживаютъ ружейный огонь непріятеля; лошади становятся на дыбы, всадники валятся на землю, а вдали море сверкаетъ тысячью огней. Рѣшительно, Пруссія первая военная держава относительно оловянныхъ солдатъ. Даже Цюрихъ, который обыкновенно поставляетъ такихъ чудесныхъ солдатъ, не превосходитъ ея въ этомъ отношеніи. Не смотря на то, я не могу не похвалить Цюриха и вообще всей Швейцаріи; тѣмъ лучше для нея, если она можетъ обойтись безъ этихъ воинственныхъ игрушекъ, которыя составляютъ первую страсть дѣтей и впослѣдствіи въ большихъ размѣрахъ становятся страстью

взрослыхъ. Сознаюсь, рискуя прослыть за члена мирнаго конгреса, я не люблю видѣть въ рукахъ дѣтей такъ много ружей, сабель, пикъ, касокъ, пистолетовъ, пушекъ, солдатъ. Въ такихъ играхъ они легко привыкаютъ повелѣвать, сохраняютъ эту привычку впослѣдствіи, и безсознательно переносятъ ее въ житейскія отношенія. Они какъ бы остаются офицерами въ гражданской жизни. Я предпочитаю всѣмъ этимъ воинственнымъ игрушкамъ, которыя осалдатчиваютъ ребенка, мячъ, серсо, волчокъ и даже бумажный змѣй, который, не смотря на то, что одинъ баснописецъ назвалъ его эмблемою честолюбія, не вскружилъ до сихъ поръ ничьей головы и не испортилъ ничьего характера.

Вообще выставка дѣтскихъ игрушекъ была болѣе любопытна, чѣмъ блестяща. Франція занимала первое мѣсто въ отношеніи вкуса и изящества, а Германія—въ отношеніи дешевизны. Въ игрушкахъ вообще, и въ механическихъ въ особенности, зымѣтенъ необыкновенный существенный прогресъ. Автоматы гг. Теруда, Бонтаме, Гвильяра и Вердавина во Франціи и г-жи Монтанари въ Англіи выходятъ изъ ряда игрушекъ, какъ по своему совершенству, такъ и по своей цѣнѣ; напр. турокъ, курящій зажженную трубку, — баядерка, которая за 1200 франковъ необыкновенно легко танцуетъ на канатѣ,— колибри, которыя за 1000 франковъ даютъ прехорошенькій концертъ,—куколка, которая спитъ, просыпается, зоветъ свою няню, сердится и возится въ своей колыбелькѣ... Это уже не игрушки, а произведенія искуства, механизмъ которыхъ достоинъ удивленія. Но есть еще другое улучшеніе, которое я желалъ бы видѣть осуществленнымъ и которое я назвалъ бы моральнымъ прогресомъ игрушекъ. Конечно необходимы игрушки, служащія только для удовольствія, или только для моціона, для умственнаго отдыха и тѣлеснаго развитія. Пусть такія игрушки размножаются сколько угодно, хотя было бы можетъ-быть лучше, если бы изобрѣли такія, которыя болѣе

чѣмъ теперешнія знакомили бы дѣтей съ исторіею, географіею, рисованіемъ, архиктектурою и другими практическими науками. Но ради Бога, уничтожьте безъ сожалѣнія всѣ азартныя игры, удалите съ глазъ ребенка всѣ предметы, мѣшающіе развитію въ немъ идеи красоты, не оставляйте въ его рукахъ безъ пользы игрушекъ, могущихъ способствовать воспитанію его ума или души! Истребите въ игрушкахъ роскошь и дорого стóящее, вредное и смѣшное тщеславіе! Ребенокъ долженъ забавляться игрушками,—плохо, если онѣ научаютъ его тщеславію. Игрушки должны служить для удовольствія, много-что для поученія; тѣ же, которыя возбуждаютъ страсти, должно предоставить взрослымъ людямъ. Чтобы произвесть этотъ переворотъ въ дѣтскихъ игрушкахъ, я не расчитываю на самыя заинтересованныя стороны: на продавцовъ игрушекъ и дѣтей. Они понимаютъ другъ друга, какъ воры на ярмаркѣ: одинъ хочетъ продать, другой купить; до остальнаго имъ нѣтъ дѣла. Я расчитываю на здравый смыслъ матерей: онѣ должны соединиться, чтобы ввести противороскошный законъ, о которомъ я упоминалъ выше. При этомъ выиграли бы всѣ; и кто знаетъ? быть-можетъ онѣ, пріучая своихъ дѣтей къ простотѣ, кончили бы тѣмъ, что сами бы возвратились къ ней.

# ДѢТСКІЯ ИГРЫ. (*)

Игры дѣтей должны имѣть важное значеніе не только для педагога, но и для всякаго интересующагося дѣтскимъ возрастомъ человѣка, во первыхъ, какъ характеристическое явленіе этого возраста вообще и въ жизни каждаго ребенка отдѣльно, а во вторыхъ, какъ воспитательное средство.

Ничто такъ не способствуетъ къ познанію существа дѣтей, какъ изученіе ихъ игръ. Хотя онѣ такъ же многочисленны, какъ занятія и жизненныя явленія у взрослыхъ, однако нельзя и того отрицать, что игры дѣтей всѣхъ временъ, народовъ и сословій имѣютъ нѣкоторый общій отпечатокъ; потому что сущность игры вездѣ одинакова, какъ одинаковы натуры дѣтей, выраженіемъ которыхъ она служитъ. Она основана на потребности ребенка въ моціонѣ, на стремленіи его завязать знакомство съ окружающимъ его міромъ, на охотѣ его къ занятіямъ, и потому

---

(*) Авторъ этой статьи, извѣстный своимъ сочиненіемъ «Дѣтство человѣка», принадлежитъ къ тому небольшому числу врачей-педагоговъ, которые посвятили себя изученію дѣтской природы во всѣхъ ея отношеніяхъ. Онъ обѣщалъ намъ свое постоянное сотрудничество, и въ скоромъ времени представитъ рядъ статей о дѣтскихъ болѣзняхъ.

проявляется иногда въ желаніи позабавиться, иногда въ желаніи чему-нибудь научиться, а иногда просто въ потребности порасправить свои члены. Игры возникаютъ при помощи наблюдательности дѣтей, способности ихъ къ подражанію и любви ихъ къ разнаго рода опытамъ. Содержаніе своихъ игръ они заимствуютъ изъ окружающаго міра, изъ жизни взрослыхъ или животныхъ, а также изъ явленій природы, изъ окружающихъ ихъ предметовъ и вещей. Потому игра ребенка есть внѣшнее проявленіе его существа и способствуетъ отчасти его самообразованію; вслѣдствіе этого она выражается и развивается различно, смотря по возрасту и полу дитяти, по характеру и темпераменту его, а также по внѣшней обстановкѣ, имѣющей на него вліяніе (каковы примѣры).

Какъ медленно и постепенно происходитъ физическое и нравственное развитіе ребенка, такъ же медленно и постепенно развиваются и игры его. Первыя игры ребенка начинаются едва замѣтнымъ образомъ и состоятъ въ томъ, что онъ хватаетъ, трясетъ и заставляетъ звучать предметы блестящіе, бросающіеся ему въ глаза, или знакомые ему по звуку и любимые имъ, или въ томъ, что онъ, сидя въ ваннѣ, плескается, любуясь на блестящіе брызги и прислушиваясь къ шуму воды, или наконецъ въ томъ, что онъ, въ хорошемъ расположеніи духа, самъ старается произвесть звуки, которымъ и внимаетъ съ видимымъ удовольствіемъ. Слѣдовательно первыя игры маленькихъ дѣтей состоятъ въ болѣе или менѣе намѣренномъ произведеніи пріятныхъ чувственныхъ впечатлѣній простѣйшаго рода. Сюда, по прошествіи нѣкотораго времени, присоединяются живыя, игривыя, иногда даже въ тактъ повторяющіяся тѣлодвиженія ребенка, какъ прыганье на рукахъ у няни, качаніе туловища и головы и хлопанье руками. Затѣмъ слѣдуютъ первыя попытки играть съ другими въ прятки или ловить кого-нибудь. Эти двѣ игры, изображающія съ одной стороны мнимое

бѣгство отъ преслѣдующаго врага, или спасеніе отъ опасности, а съ другой—преслѣдованіе и отыскиваніе скрывающагося, изъ чувства справедливости или мести,—въ высшей степени своего развитія и съ различными видоизмѣненіями забавляютъ ребенка во все время его дѣтства и доставляютъ удовольствіе даже взрослому юношеству. Онѣ играются почти всѣми дѣтьми съ нѣкотораго рода волненіемъ, напряженіемъ, энергіею, съ хитростью, самозабвеніемъ, остроуміемъ и физическою ловкостью.

Другой родъ игръ очень маленькихъ дѣтей состоитъ въ томъ, что они собираютъ камешки, листья, деревяшки, бусы, горохъ и проч. въ кучки и горки, и потомъ снова разсыпаютъ ихъ. Этими играми забавляются болѣе тѣ дѣти, которыя предоставлены самимъ себѣ. Другія дѣти того же возраста (около года) слѣдятъ съ напряженіемъ, если кто-нибудь изъ взрослыхъ строитъ имъ домикъ изъ картъ или деревяшекъ, и разрушаютъ его съ радостнымъ крикомъ въ минуту его окончанія. Дѣтей нѣсколько постарше занимаютъ уже книги съ картинками; но они рѣдко довольствуются спокойнымъ разсматриваніемъ ихъ, а стараются называть предметы или показать, что узнаютъ ихъ: они дѣлаютъ видъ, какъ будто хотятъ съѣсть нарисованные плоды, понюхать цвѣты, стараются подражать голосу или положенію изображенныхъ животныхъ; также гладятъ и ласкаютъ картины, которыя имъ нравятся, бьютъ и рвутъ тѣ, которыя имъ не по вкусу. Или они называютъ всѣхъ женщинъ, нарисованныхъ съ ласковымъ лицомъ — мамой, всѣхъ мущинъ въ черныхъ шляпахъ или съ усами — папой, всѣхъ маленькихъ мальчиковъ или дѣвочекъ — своимъ именемъ, а всѣхъ собакъ Амишкой или Трезоркой, смотря по тому, какъ зовутъ ихъ собаку. Какъ скоро они научаются нѣсколько говорить, они безъ устали разсказываютъ содержаніе картины и повторяютъ подписанныя внизу стишки, дѣлая иногда видъ, будто умѣютъ читать. Хотя книга съ картинками еще долго не теряетъ своей привлекательности для ребенка, но онъ не довольствуется одною

ею и пристращается къ другимъ игрушкамъ. Еще по второму году мальчикъ любитъ играть деревянною лошадкою, возитъ ее, садится на нее, кормитъ, ласкаетъ или бьетъ, смотря по тому, что́ она заслужила; а дѣвочка начинаетъ играть куклою, которую она нянчитъ, забавляетъ, кладетъ съ собою спать, кормитъ, окуная ее лицомъ въ свое питье и кушанье, бьетъ или цѣлуетъ, смотря также по заслугамъ. Въ это время игра становится объективною и имѣетъ уже отпечатокъ полового различія.

Вслѣдъ за этимъ ребенокъ дружится съ домашними животными и играетъ съ ними. Чѣмъ меньше у ребенка игрушекъ, тѣмъ остроумнѣе замѣняетъ онъ ихъ различными предметами и вещами, и тѣмъ съ бо́льшимъ удовольствіемъ онъ играетъ. Но въ эту пору ребенокъ любитъ играть и съ другими дѣтьми, ищетъ сообщества ихъ; потребность эта постоянно растетъ въ немъ и достигаетъ высшей степени своего развитія въ 8—10-лѣтнемъ возрастѣ, а затѣмъ снова уменьшается и совершенно исчезаетъ при возмужалости. Уже 3—4-лѣтнія дѣти охотно соединяются съ другими для игры: скачутъ, бѣгаютъ, кружатся вмѣстѣ. Трудно дознаться, какимъ образомъ такія маленькія дѣти научаются разнымъ играмъ. Вѣроятно ихъ учатъ взрослые и старшія дѣти; по крайней мѣрѣ извѣстно, что нѣкоторыя игры переходятъ къ дѣтямъ по преданію, и что ихъ можно прослѣдить въ различныхъ направленіяхъ. Есть игры, которыя существуютъ съ поконъ вѣка; о происхожденіи другихъ извѣстно, что онѣ принесены были какимъ-нибудь ребенкомъ въ какое-либо извѣстное мѣсто и усвоены тамошними дѣтьми, или что вымышленная или составленная въ извѣстномъ мѣстѣ игра быстро распространилась въ окрестностяхъ. Многіе завоеватели (римляне, Наполеонъ), сами того не подозрѣвая, внесли въ покоренныя страны, вмѣстѣ съ языкомъ, нравами, законами, болѣзнями—и дѣтскія игры. Понятно, почему обыкновенная игра въ мячъ извѣстна повсюду; но замѣчательно, что и та игра въ мячъ, въ которой участвующіе дѣлятся на два

враждебные лагеря и обозначаютъ границы между этими лагерями, играется во всей Европѣ и Америкѣ (лапта и городки въ Россіи, крикетъ у англичанъ).

Игры въ солдаты, въ войну, въ разбойники извѣстны дѣтямъ всѣхъ образованныхъ и необразованныхъ народовъ. Интересный примѣръ игры, весьма распространенной и дошедшей до насъ по преданію отъ римлянъ, представляетъ игра въ кости (jeu des osselets). Для игры этой нужны четыре маленькія косточки, взятыя изъ бараньей ноги, и въ которыхъ двѣ окрашиваются въ красную и двѣ въ желтую краску, и маленькій мраморный шарикъ. Играющіе, правою рукою, подбрасываютъ косточки вверхъ, въ различномъ порядкѣ и по особенному расчету, и снова ловятъ ихъ, между тѣмъ какъ лѣвою рукою безпрерывно подбрасываютъ и ловятъ шарикъ, припѣвая къ тому что-то въ родѣ пѣсенки. Эта нѣкогда любимая въ Римѣ игра встрѣчается во многихъ странахъ, бывшихъ римскими колоніями, какъ-то во всей южной Франціи, именно въ Лионѣ (Rugdunum), Греноблѣ и въ Трирѣ (Augusta Trevirorum), и по настоящее время страстно любима дѣтьми всѣхъ возрастовъ. Какъ удивился я, увидѣвъ, что и въ Гельсингфорсѣ мальчики играютъ въ эту игру, и услышавъ отъ туземца, что она распространена по всей Финляндіи (*).

Говорятъ еще, что русская игра въ бабки похожа на игру въ кости древнихъ грековъ: еще доказательство для тѣхъ, которые утверждаютъ, что греки принадлежали къ славянскому племени.

Но возвратимся къ нашимъ наблюденіямъ и разсмотримъ, какъ игры дѣтей постепенно развиваются и измѣняются подъ вліяніемъ внутреннихъ и внѣшнихъ причинъ.

---

(*) У насъ въ Россіи существуетъ также подобная игра, съ тою только разницею, что играющіе употребляютъ не косточки и шарикъ, а просто камешки.

Хотя весьма естественно, что дѣти любятъ играть въ обществѣ себѣ подобныхъ, но встрѣчаются и такія дѣти, которыя или отъ природы, или по привычкѣ, или отъ болѣзни, смирны, погружены въ самихъ себя, и которые даже въ играхъ предпочитаютъ уединеніе. Такія дѣти даже въ періодѣ пробуждающейся въ нихъ потребности сообщества, вмѣсто участія въ шумныхъ общихъ играхъ, охотнѣе станутъ рисовать, лѣпить, строить и спускать кораблики, проводить канавы изъ лужъ, рѣзать что-нибудь изъ дерева, раскрашивать, вырѣзывать и наклеивать картины, играть оловянными солдатами и т. д. Впрочемъ, всѣ эти игры могутъ прельстить даже самыхъ живыхъ дѣтей, если взрослые постараются придать имъ занимательность разсказами, поученіями, или другимъ образомъ. Но мальчиковъ отъ 8—10 лѣтъ, и вообще дѣтей живыхъ и веселыхъ, такъ и тянетъ къ сообществу съ другими дѣтьми, и тутъ-то представляются имъ игры, которыя можно раздѣлить на три главные вида: 1) пѣніе или какое нибудь дѣйствіе, производимое всѣми за разъ и въ тактъ, 2) соревнованіе въ какомъ-нибудь умѣньѣ и 3) подражаніе дѣйствіямъ и поступкамъ взрослыхъ.

Общее пѣніе или дѣйствіе въ тактъ состоитъ у маленькихъ дѣтей въ повтореніи какихъ-нибудь простыхъ звуковъ, въ родѣ гопъ-гопъ-гопъ или динь-динь-динь, сопровождаемое топаніемъ ногами, хлопаньемъ руками, качаньемъ головою, безпрерывнымъ приседаніемъ и вставаніемъ на ноги или на колѣни, скаканьемъ, прыганьемъ, круженьемъ рука объ руку. Вмѣсто звуковъ, какъ выше сказано, употребляются иногда даже стишки или цѣлыя пѣсенки, если играющія дѣти не очень малы.

Что касается до дѣтскихъ пѣсенекъ или стиховъ, то ихъ множество; едва ли найдется явленіе природы, домашнее животное, или какая-нибудь дѣтская игра, для которыхъ не придумано стишковъ или пѣсенекъ. Почти вездѣ дѣти дразнятъ гусей, утокъ, козловъ риомованными шуточками, знаютъ

различные стишки на имена собственныя и кушанья. Во всѣхъ странахъ и на всѣхъ языкахъ существуютъ пѣсенки на улитку, са цаплю, на кукушку и т. д. Въ Швабіи дѣти привѣтствуютъ птичками первый выпавшій снѣгъ; въ Мозельской долинѣ есть пѣсенка на борьбу тумана съ солнцемъ (*).

Есть также цѣлый рядъ пѣсенъ, которыя сопровождаютъ какое-нибудь дѣйствіе или какую-либо игру; пѣсни эти по поэзіи своей примыкаютъ къ лучшимъ народнымъ пѣснямъ, да и вообще духъ и направленіе народа выражаются различнымъ образомъ въ дѣтскихъ пѣсняхъ. Къ этому разряду дѣтскихъ игръ можно причислить, какъ нѣчто схожее, пѣніе хоромъ, концерты и танцы взрослыхъ. Изъ общаго пѣнія, разговоровъ, дѣйствія, почти само собой возникаетъ соревнованіе въ пѣніи и разговорѣ, въ бѣганьѣ и борьбѣ. Уже самыя маленькія дѣти пытаются бѣгать взапуски, стараясь одно передъ другимъ скорѣе поспѣть къ матери или нянѣ; дѣти постарше выбираютъ

---

(*) А кому не извѣстны наши русскія дѣтскія пѣсенки въ родѣ:

Дождикъ, дождикъ, перестань!
Мы поѣдемъ на Іордань:
Богу молиться,
Христу поклониться и т. д.

или

Солнышко, ведрышко,
Выгляни въ окошечко и т. д.

или

Улитка, улитка, высуни рога,
Дамъ кусокъ пирога и т. д.

или

Верба хлестъ
Бьетъ до слезъ,
Верба бѣла
Бьетъ за дѣло,
Верба красна
Бьетъ напрасно и т. д.

Весьма желательно бы, чтобы кто-нибудь занялся собираніемъ этихъ пѣсенекъ и припѣвовъ.

уже большее пространство и отдаленнѣйшую цѣль. По прошествіи нѣкотораго времени они не довольствуются и этимъ, а усложняютъ бѣганье взапуски еще болѣе: они, напримѣръ, скачутъ къ цѣли на одной ногѣ, стараются достигнуть ея не иначе какъ прыжками, или на ходуляхъ, или преодолѣвая на пути разныя препятствія. Затѣмъ слѣдуетъ старанье скакнуть выше другихъ, перескочить болѣе широкое разстояніе, чѣмъ другіе, бросить что-нибудь подальше и повыше другихъ, а также лазанье взапуски. Впрочемъ не остаются безъ соревнованія и болѣе мирныя занятія, какъ: умѣнье лучше и скорѣе другихъ выговорить трудное слово или цѣлую фразу, искуснѣе другихъ вертѣть тарелку, или ловче другихъ спустить волчокъ и т. д. Наконецъ подражаніе жизни и занятіямъ взрослыхъ служитъ для дѣтей также обильнымъ источникомъ забавы. Хозяйство, пріемъ гостей, визиты, свадьбы, крестины, похороны, церковная служба, парады, шарманщики, разносчики, лавки, звѣринцы, спектакли, однимъ словомъ, всѣ проявленія жизни семейной, общественной и государственной (въ той степени, какъ онѣ доступны ребенку) перенимаются дѣтьми самымъ умори-тельнымъ образомъ. Какъ поучительно было бы для иныхъ взрослыхъ людей, если бы они пристальнѣе всмотрѣлись въ эти дѣтскія игры и увидѣли, до какой степени пошлы и смѣшны кажутся иногда со стороны собственныя ихъ дѣйствія!

Мюленфордъ совершенно справедливо утверждаетъ, что игры дѣтей извѣстнаго народа важны даже въ этнографическомъ отношеніи. Въ своемъ описаніи Мексиканской республики (Томъ I. стр. 318) онъ говоритъ: «Общественныя увеселенія дѣтей бываютъ всегда вѣрнѣйшимъ отраженіемъ жизни взрослыхъ, и потому при описаніи жизни какого-либо народа не слѣдуетъ вовсе умалчивать о нихъ.» Разительнымъ доказательствомъ этого служатъ описанныя имъ игры дѣтей въ Мексикѣ, какъ игра въ процессіи, бой быковъ, ямайки (дѣтскіе балы днемъ), огненный змѣй. Не менѣе характеристичными кажутся мнѣ за-

бавы швейцарскаго юношества, основанныя на тѣлесной силѣ и ловкости; маскарады и дѣтскіе балы французовъ и вообще всякаго высшаго общества (которое вездѣ имѣетъ одинъ общій типъ и представляетъ собою какъ бы особую націю между націями); дѣтскій праздникъ Мая (Maifest, Maistange) и Троицы въ Германіи, сопровождаемый пѣснями, съ прогулками и пирами на открытомъ воздухѣ, праздникъ, въ честь котораго все украшается зелеными вѣтками и цвѣтами; различныя качели шведовъ, финновъ и эстовъ; ледяныя горы и коньки въ Россіи и другихъ сѣверныхъ странахъ. Эти примѣры какъ нельзя болѣе оправдываютъ вышеприведенное мнѣніе наше, что при всемъ сходствѣ дѣтскихъ игръ всѣхъ странъ, онѣ въ то же время имѣютъ свой особый отпечатокъ, смотря по сословію, національности, климату, вѣку и степени образованія народа.

Въ какомъ же отношеніи должна находиться педагогика къ играмъ дѣтей? Она должна, во первыхъ, наблюдать за ними, во вторыхъ благопріятствовать имъ по возможности, и въ третьихъ—ограничивать ихъ въ случаяхъ необходимости.

Наблюдая за играми дѣтей, педагогъ можетъ узнать не только характеръ своихъ собственныхъ питомцевъ, но и пріобрѣсть значительныя познанія о свойствахъ дѣтскаго возраста вообще. При этомъ случаѣ я не могу не высказать моего убѣжденія, что только тотъ въ состояніи наблюдать съ пользою за ребенкомъ и его игрою, кому внутреннее призваніе, или родительское чувство, или воспоминаніе своего собственнаго дѣтства внушаетъ истинную любовь или даже страсть къ дѣтямъ и интересамъ ихъ. Недостаточно одного теоретическаго пониманія умомъ, необходимо еще другое, практическое — сердцемъ.

Воспитатели должны благопріятствовать играмъ дѣтей, т. е. какъ можно менѣе стѣснять ихъ или дѣлать ихъ невозможными. Для того, что ребенокъ самъ вздумалъ играть, ему нужны только матеріалъ и товарищи. Игрушки излишни, а замысло-

ватыя игрушки даже вредны. Предоставьте только ребенку свободу рыться въ саду, въ домѣ или на дворѣ,—онъ уже найдетъ изъ чего себѣ сдѣлать игрушки или другія необходимыя ему вещи, а воображеніе и искуство его придадутъ имъ всѣ нужныя свойства. Развитіе механической ловкости, творческой и производительной силы, а также привычка самому заниматься, важнѣе, чѣмъ развитіе вкуса помощію красивыхъ игрушекъ или умѣнья приводить въ движеніе какой нибудь замысловатый механизмъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ не будетъ ли это мудрою экономіею—не боловать дѣтей сложными удовольствіями и приберегать ихъ для болѣе зрѣлаго возраста? Цвѣты, бутоны, плоды, сѣмена, мохъ и листья—да это цѣлый міръ для фантазіи ребенка, міръ, полный чудесныхъ образовъ, которые своею поэтичностью и остроуміемъ иногда превосходятъ fleurs animées! Какія чудныя горы, подземелья, пещеры, кукольныя могилы создаютъ дѣтскія руки и дѣтская фантазія изъ кучи желтаго песку! Какъ жаль, что эти невинныя радости иногда отравляются опасеніями взрослыхъ за чистоту рукъ и платьевъ! Что можетъ сравниться съ наслажденіемъ сражаться или защищать крѣпость! Тутъ ужъ не только страхъ за разбитыя стекла, даже фонари подъ глазами ни почемъ! Если случится, что дѣти въ пылу сраженія сломаютъ или испортятъ что-нибудь, если даже между сражающимися окажутся ушибленныя головы, не вмѣняйте имъ это въ большое преступленіе! Установите для порядка какое-нибудь наказаніе за сломанныя вещи, но не запрещайте игры, буйной игры въ солдаты. Найдется много другихъ случаевъ, въ которыхъ можно внушать дѣтямъ любовь къ порядку и миролюбіе. Хотя вообще при воспитаніи строгость необходима, но тутъ она будетъ вовсе неумѣстна. Если учитель или воспитатель даже приметъ участіе въ игрѣ, то отъ этого нисколько не пострадаетъ его авторитетъ въ глазахъ ребенка. Мы уважали нашихъ учителей не менѣе, но любили ихъ еще болѣе за то, что они участвовали въ нашихъ

сраженіяхъ простыми канонирами, Каждый комъ снѣга, попадавшій въ нихъ, электрически дѣйствовалъ на сражавшихся и увлекалъ за собою цѣлую тучу новыхъ комьевъ. Воспитатель одного принца, бросавшій на перерывъ съ своимъ воспитанникомъ камешки въ цѣль, своимъ участіемъ въ игрѣ, какъ товарищъ, приблизился къ идеалу истиннаго педагога.

Всякій конечно согласится съ тѣмъ, что съ одной стороны игры могутъ быть облагорожены, а съ другой стороны нуждаются въ ограниченіи. Но и то и другое должно быть приведено въ исполненіе не теоретически, не посредствомъ тяготѣнія школьной дисциплины надъ свободою и игрою, а практическимъ участіемъ въ ней взрослыхъ. Только тогда, когда наши учителя играли вмѣстѣ съ нами въ прекрасную мужественную игру *барьеръ* (Barlaufen, jeu au bar) и притомъ принимали въ ней такое живое участіе, только тогда мы дагадались, что это не есть пустое дикое бѣганье и случайная побѣда или пораженіе; мы поняли, что въ основаніи игры лежитъ идея двухъ враждебныхъ лагерей, нападеній, диверсій, воинскаго братства, и убѣдились, что не только тѣлесная сила, но и ловкость и разсчетъ выигрываютъ побѣду. Также въ игрѣ въ вопросы и отвѣты часто стоитъ только дать примѣръ остроумной или поэтической фразы, чтобы оживить цѣлую толпу дѣтей и освободить ихъ отъ пошлости и скуки рутинныхъ отвѣтовъ.

Не нужно даже всегда участія взрослыхъ, достаточно иногда только присутствія ихъ при дѣтскихъ играхъ, чтобы однимъ кстати сказаннымъ словомъ или совѣтомъ перемѣнить игру, или предостеречь играющихъ отъ большихъ шалостей, которыя тѣмъ ближе, чѣмъ выше доходятъ восторгъ и удовольствіе дѣтей. Нельзя требовать, чтобы ребенокъ зналъ мѣру; часто ли сами взрослые-то знаютъ ее? Если нужно наказаніе, то обращайте ваши выговоры на шалости, а не на игру; не ее надо запрещать, охуждать или подавлять, а шалости, которыя вы замѣ-

тили въ ней, несогласіе, которое испортило ее, дурныя привычки, которыя выразились въ ней.

Но есть еще два рода необходимыхъ ограниченій. Во первыхъ—ограниченіе времени, употребляемаго на игру. Случается, что дѣти до того пристращаются къ играмъ вообще, или къ какой-нибудь игрѣ въ особенности, что для нея забываютъ все: и уроки, и ѣду. Тутъ игра переступаетъ границы и вредитъ ученію. Для маленькихъ, еще не учащихся дѣтей, слѣдуетъ сдѣлать закономъ домашній порядокъ, а для старшихъ кромѣ того—и школьный порядокъ. Смотря по характеру ребенка, какъ въ этомъ случаѣ, такъ и при послѣдующемъ воспитаніи, можно употреблять или запрещеніе, или предостереженіе.

Другой родъ ограниченія бываетъ нуженъ тогда, когда игры переходятъ за границы извѣстнаго возраста. Мальчикъ, выростающій между сестрами, научается играть въ куклы; но если вы въ извѣстномъ возрастѣ не запретите ему эту игру, то женственность эта останется въ немъ на всю жизнь. На дѣвушкахъ и замужнихъ женщинахъ также замѣтно, что они выросли между братьями, если ихъ во-время не остановили отъ игры въ лошадки или солдаты. Въ непріятный періодъ перехода отъ дѣтства къ отрочеству мальчики и дѣвочки-подростки, конфузясь, нерѣдко прячутся въ дѣтскую. Но только въ исключительныхъ случаяхъ имъ можно позволить участіе въ играхъ малютокъ. Взрослые возвышаютъ дѣтскія игры до себя; но эти недоростки, въ неясномъ и неопредѣленномъ положеніи своемъ, спускаются охотно къ маленькимъ дѣтямъ. Впрочемъ, въ наше время рѣдко случается, чтобы молодые люди продолжали играть слишкомъ долго. Напротивъ того—теперь, въ особенности въ большихъ городахъ, надо скорѣе опасаться слишкомъ ранняго охлажденія къ дѣтскимъ играмъ и забавамъ и хотя смѣшнаго, но тѣмъ не менѣе искренняго старанія подражать благоразумію и зрѣлости взрослыхъ.

Послѣ всего сказаннаго, игру слѣдуетъ считать предметомъ педагогическаго наблюденія и вліянія. Но теперь возникаетъ вопросъ: можетъ ли и должна ли она кромѣ того служить для педагогики средствомъ?

Да, точно такъ же, какъ и все другое: какъ ѣда, сонъ, спокойствіе и ходьба. Только воспитателю при этомъ надо быть осторожнымъ и не слишкомъ систематичнымъ, чтобы игра не потеряла своего своеобразнаго характера. Прежде всего слѣдуетъ уничтожить то ложное мнѣніе, что ребенокъ долженъ начать обученіе шутя, играя. Я, напротивъ, того мнѣнія, что обученіе должно происходить строго правильно и внушать ребенку уваженіе; игра же, въ свою очередь, можетъ имѣть вліяніе на развитіе способностей, можетъ возбуждать и изощрять соображеніе и сужденіе, можетъ упражнять руки, слухъ и зрѣніе, вселить и утвердить мужество и присутствіе духа, установить товарищество (esprit de corps) и уживчивость; однимъ словомъ — игра можетъ способствовать благопріятному механическому, тѣлесному, духовному и нравственному развитію. — Въ этомъ отношеніи заслуживаютъ вниманія игры въ вопросы и отвѣты, задаваніе загадокъ, а также игры, въ которыхъ изощряется терпѣніе, какъ напримѣръ шведская игра skrapnos, извѣстная въ Германіи подъ именемъ Federspiel (*), которая даетъ работу и соображенію, и рукамъ, и глазамъ, и даже остроумію. Съ этой же точки зрѣнія слѣдовало бы какъ можно ранѣе позволять мальчикамъ упражняться въ борьбѣ, метаніи, стрѣльбѣ; да и не только позволять, но по возможности самимъ стараться устраивать такого рода игры. Онѣ развиваютъ тѣло и образуютъ характеръ; а что касается до опасности ихъ, то она отчасти только воображаемая и притомъ — устраняется именно только умѣньемъ обращаться съ оружіемъ, въ особен-

(*) У насъ эта игра извѣстна подъ названіемъ *бирюлекъ*.

ности съ огнестрѣльнымъ. Несчастія отъ пороховыхъ взрывовъ и неудачныхъ выстрѣловъ случаются чаще съ неумѣющими владѣть оружіемъ, когда они хотятъ позабавиться втихомолку съ неосмотрѣннымъ, и потому нерѣдко худымъ оружіемъ, — чѣмъ съ тѣми, которые упражняются этимъ любимымъ занятіемъ подъ руководствомъ отцовъ или воспитателей. Всего меньше несчастій отъ стрѣльбы случается въ Тироли и баварскихъ альпахъ, гдѣ каждый мущина — стрѣлокъ и охотникъ, и гдѣ мальчики съ малолѣтства научаются владѣть оружіемъ. Хотя слѣдуетъ запрещать драчливость и бѣшеную удаль, а иногда даже наказывать за нее; но боренье, лазанье, прыганье, игры на льду и въ водѣ (которыя брюзгливыми педагогами и боязливыми матерями прославлены столь опасными для дѣтей) служатъ именно къ достиженію ловкости и храбрости, научаютъ беречься опасностей и спасаться отъ нихъ.

Воспитатели должны стараться еще о томъ, чтобы игры и забавы дѣтей не стоили мученій животнымъ и людямъ. О послѣднихъ конечно нечего и говорить, о первыхъ же до сихъ поръ почти вовсе не думали. Часто дѣти находятъ удовольствіе въ томъ, чтобы дразнить и мучить тѣхъ, которые слабѣе ихъ, или по своему положенію зависятъ отъ нихъ, какъ напримѣръ: дѣтей моложе ихъ, полоумныхъ, убогихъ, бѣдныхъ, прислугу или рабовъ—тамъ, гдѣ они есть. Тутъ необходимы строгія и непосредственныя мѣры, хотя въ другихъ случаяхъ гораздо лучше не вмѣшиваться въ ссоры дѣтей. Точно такъ же не слѣдуетъ дозволить мучить животныхъ, этихъ вѣрныхъ слугъ и часто друзей человѣка; а между тѣмъ дѣти не только безсознательно, или изъ любви къ опытамъ, или изъ шалости, но просто—изъ жестокости разрываютъ насѣкомыхъ, рвутъ и давятъ лягушекъ, бьютъ, щиплятъ домашнихъ животныхъ и смотрятъ, какъ колятъ куръ или рѣжутъ скотину. Конечно менѣе всего можно противодѣйствовать любви къ естествоиспытанію, ради которой собираются коллекціи и анатомируются

животныя; но и тутъ надо преслѣдовать всякое тиранство. Также слѣдуетъ строго наказывать дѣтей, когда они держатъ какихъ-либо животныхъ взаперти и морятъ ихъ недостаткомъ воздуха, пищи или воды. Впрочемъ въ этомъ случаѣ виноваты родители или наставники. Безсознательной жестокости къ животнымъ можно противодѣйствовать поученіемъ; за намѣренное мученіе животныхъ я опредѣлилъ бы примѣрное тѣлесное наказаніе, а присутствовать дѣтямъ при закалываніи животныхъ ни за что не позволилъ бы. Въ этомъ отношеніи я совершенно согласенъ съ основною мыслью «общества преслѣдованія жестокости къ животнымъ», что преобразованіе людей и общества произойдетъ не ранѣе, какъ когда искоренится дурное обращеніе съ животными, потому что подобное обращеніе притупляетъ чувство и развиваетъ наклонность къ жестокости. Какъ вѣрно то, что вкусъ есть продуктъ природнаго чувства и повторяющихся впечатлѣній, производимыхъ искуствомъ или природою, такъ вѣрно и то, что педагогика обязана заботиться о развитіи вкуса. Я не требую слишкомъ многаго, но утверждаю только, что чувство изящнаго и эстетическій вкусъ можно пробудить у самыхъ маленькихъ дѣтей и дать имъ постоянное направленіе въ нихъ; въ особенности можно обратить на это вниманіе у дѣтей высшаго сословія. Въ другихъ же классахъ народа, которые не имѣютъ тѣхъ средствъ, оно становится необходимостью только въ случаѣ вялости и прозаичности натуры ребенка. Картины, игрушки и платья, предназначенныя ребенку, должны по возможности способствовать развитію его вкуса, и напротивъ того—карикатурныя изображенія, безвкусно или невѣрно раскрашенныя картины и уродливыя игрушки слѣдуетъ такъ же изгонять изъ дѣтской, какъ безобразныхъ, убогихъ или безнравственныхъ и грязно одѣтыхъ людей. Все это нисколько не противорѣчитъ выраженному выше требованію, чтобы вещи и игрушки дѣтей были по возможности просты Успѣхи, сдѣланные въ послѣдніе десять

лѣтъ въ изяществѣ картинъ и рисунковъ относительно раскраски, заслуживаютъ полной признательности. Такъ общество молодыхъ талантливыхъ живописцевъ въ Мюнхенѣ доставляетъ намъ ежегодно цѣлый огромный томъ такъ называемыхъ мюнхенскихъ картинъ. Иллюстрація дѣтскихъ стиховъ, шутокъ, пѣсенъ и игръ Людвига Рихтера — верхъ прелести и наивности, а сказки Морица Шмита соединяютъ въ себѣ совершенство исторической живописи, дѣтское простодушіе и прелесть поэзіи. Въ наше время, когда драгоцѣннѣйшія сокровища искуства такъ легко распространяются посредствомъ гравюръ и литографій, когда ремесло и промышленность проникаются искуствомъ, въ наше время ребенку уже не нужно «только потому, что онъ ребенокъ» довольствоваться безвкусіемъ, а напротивъ того можно и должно окружать его изящными, со вкусомъ сдѣланными картинами, игрушками и вещами. Само собою разумѣется, что содержаніе и смыслъ картинъ и игрушекъ должны быть непремѣнно благородны или по крайней мѣрѣ вѣрны истинѣ.

Кромѣ вышеприведенныхъ — наставникъ имѣетъ въ рукахъ еще одно средство къ воспитанію; а именно сказки и повѣсти, которыми ему приходится утолять страсть своихъ питомцевъ къ разсказамъ, а впослѣдствіи — къ чтенію. Но даже и въ этомъ случаѣ, при самыхъ добрыхъ намѣреніяхъ, можно пересолить, и тогда не только не удовлетворишь любознательности и любопытству дѣтей, но наскучишь имъ, что конечно очень скверно, — а въ добавокъ еще будешь осмѣянъ ими. Я помню еще изъ своего дѣтства, какъ противны мнѣ были такія моральныя исторіи. Я гостилъ въ семействѣ, дѣти котораго отлично воспитывались, хотя воспитаніе это было можетъ-быть нѣсколько односторонне и имѣло спартанскій характеръ. Когда мы, дѣти, просили разсказать намъ что-нибудь, то насъ угощали описаніемъ жизни древнихъ мудрецовъ и героевъ, тогда какъ насъ гораздо болѣе занимали бы черты изъ жизни

бобра, осла, или исторія о котѣ въ сапогахъ. Подъ конецъ насъ спрашивали, кто намъ больше нравится: Муцій Сцевола со сгорѣвшей рукой, или Діогенъ въ бочкѣ? При этомъ старались—я уже не припомню вслѣдствіе какихъ причинъ—заставить насъ непремѣнно предпочесть одного другому. Мы конечно исполняли это какъ обязанность, хотя я очень хорошо помню, что мнѣ не нравился ни тотъ, ни другой, а только одинъ великій Александръ,—что Діогенъ представлялся мнѣ всегда не иначе, какъ пошлымъ и грязнымъ дуракомъ, и я никакъ не могъ постигнуть, за что его ставятъ на-ряду съ мудрецами и героями, и какъ могъ ему сказать Александръ столь извѣстный всѣмъ комплиментъ. Такихъ притензій, какъ вышеупомянутыя исторіи, разсказы для дѣтей вовсе не должны имѣть. Но такъ какъ то, чѣмъ занимаютъ ребенка, даетъ ему направленіе и оставляетъ въ немъ часто неизгладимые слѣды, то вовсе не все равно, какого рода сказки и расказы назначаются въ пищу уму и поселяются въ его памяти и воображеніи. Я противникъ всякихъ чудесныхъ разсказовъ и волшебныхъ сказокъ, въ особенности для дѣтей съ поэтическими и мечтательными натурами. Произвольное вмѣшательство колдовства, волшебниковъ и волшебницъ въ человѣческую жизнь, чудесное исполненіе желаній, избавленіе отъ опасности и бѣдности, внезапно пріобрѣтенное богатство при помощи духовъ и волшебныхъ палочекъ—все это очень опасная и даже не нравственная пища для фантазіи ребенка, потому что она не представляетъ ни истины дѣйствительной жизни, ни идеальной нравственной истины. И что ни говори, а воззрѣніе это, противъ нашей воли и наперекоръ нашимъ убѣжденіямъ, преслѣдуетъ насъ въ послѣдующей жизни, съ которою оно въ вопіющемъ, часто губительномъ разладѣ. Люди и безъ того склонны къ суевѣрію и имѣютъ непреодолимую страсть къ приключеніямъ, а расказы подобнаго рода могутъ только еще болѣе воспитать и укрѣпить эти наклонности въ дѣтяхъ. Хотя фразы въ ро-

дѣ слѣдующихъ: «ахъ, еслибы это случилось по щучьему велѣнью, по моему хотѣнью», или: «что, если бы мнѣ найти кладъ!»—говорится безъ сомнѣнія шутя, но въ нихъ есть хотя и малая доля дѣйствительной вѣры; а иначе зачѣмъ бы гадали въ карты и поминали сны и брали билеты на извѣстные нумера въ лоттерею? Подтвержденіемъ моего мнѣнія можетъ служить то, что въ наше время одинъ принцъ, человѣкъ вообще неглупый и порядочно образованный, писалъ шарлатану-духовидцу, прося его доставить ему волшебную палочку, помощію которой онъ надѣялся пріобрѣсть корону, на которую по порядку престонаслѣдія онъ не имѣлъ никакой надежды, что и составляло его постоянное горе.

Изъ собранія дѣтскихъ сказокъ слѣдуетъ исключить также всякіе разсказы о привидѣніяхъ, въ особенности же надобно уберегать отъ нихъ маленькихъ дѣтей. Даже тѣ разсказы, которые разрѣшаются самою естественною развязкою, доказывающею, что въ нихъ не было ничего чудеснаго и волшебнаго,—опасны для живой фантазіи ребенка, такъ какъ описанія глухого шума раздающихся шаговъ, бѣлыхъ фигуръ, являющихся, говорящихъ и исчезающихъ скелетовъ слишкомъ сильно дѣйствуютъ на воображеніе его. Желательно было бы, чтобы ребенокъ не имѣлъ никакого понятія о духахъ, привидѣніяхъ, домовыхъ и нечистыхъ, и даже не зналъ бы названія ихъ, пока онъ на практикѣ не убѣдится въ отсутствіи всякихъ ночныхъ привидѣній, въ безопасности темныхъ комнатъ и корридоровъ. Если же подобные образы успѣли поселиться въ его фантазіи, то самыя остроумныя теоретическія и практическія опроверженія и доказательства лучшихъ педагоговъ не въ силахъ выгнать ихъ изъ его головы или по крайней мѣрѣ совершенно избавить его отъ нихъ; даже личное убѣжденіе и мужество не всегда въ состояніи подавить чувство страха. Гораздо легче въ началѣ уберечь ребенка отъ подобныхъ представленій, чѣмъ впослѣдствіи освободить его отъ нихъ.

Также не слѣдуетъ разсказывать ребенку хотя бы и дѣйствительныя, но страшныя исторіи. Стоитъ только вспомнить, какъ живо ребенокъ представляетъ себѣ все, что ему говорятъ, съ какимъ удовольствіемъ и трепетомъ воображеніе его останавливается на страшномъ и прилѣпляется къ нему, до какой степени пугаетъ его мысль объ опасности, угрожающей ему или близкимъ его, и какъ мучитъ и тревожитъ его слухъ о преступленіи, совершенномъ вблизи. Поэтому слѣдуетъ избѣгать (и тѣмъ старательнѣе, чѣмъ моложе дитя) всякихъ разсказовъ объ убійствахъ, пыткахъ, разбойничьихъ притонахъ, изрубленныхъ трупахъ, объ украденныхъ, подмѣненныхъ и убитыхъ дѣтяхъ, о цыганахъ и жидахъ, какъ врагахъ христіанскихъ дѣтей.

Съ другой точки зрѣнія я не могу также не считать за ошибку, что «злая мачиха» сдѣлалась неизбѣжнымъ явленіемъ въ сказкахъ и во всей дѣтской литературѣ. Согласенъ, что положеніе полуосиротѣвшаго дитяти можетъ служить поэтическою основою сказки или разсказа; согласенъ, что присутствіе мачихи, даже доброй, отчуждаетъ дѣтей отъ отца, и что это психологическая истина, доказанная опытомъ: но все-таки это несправедливо, это значитъ—укоренять предразсудокъ и дѣлать положеніе мачихи, и безъ того трудное, еще затруднительнѣе, коль скоро она въ дѣтскихъ преданіяхъ является какъ прототипъ всего страшнаго и ненавистнаго. На эту мысль навела меня одна добрая мать семейства.

Есть еще одна странность въ сказкахъ и разсказахъ для дѣтей, а именно то, что всякія авторитеты, какъ: начальники и повелители, описываются въ нихъ людьми дурными, дѣйствующими по слѣпому произволу, такъ что ихъ слѣдуетъ наказывать, обмануть или прогнать, или до того глупыми, что всякій шутъ или другое комическое лицо въ сказкѣ можетъ безнаказанно надувать ихъ. Такъ какъ законъ и запрещеніе въ такомъ случаѣ безсильны, то тѣмъ болѣе людямъ, пишу-

щимъ для дѣтей и разсказывающимъ имъ, слѣдуетъ обратить на это особенное вниманіе. Поэтому никакъ нельзя позволить всякому расказывать дѣтямъ; всего же менѣе способны слуги занять важную роль разсказчика, т. е. перваго учителя малютокъ.

Если же дѣти неохотно играютъ, не радуются игрушкамъ и обществу другихъ дѣтей, то чѣмъ объяснить это, и какъ въ такихъ случаяхъ слѣдуетъ поступить педагогу?

Смотря по различнымъ причинамъ, отъ которыхъ происходитъ это состояніе, и самыя мѣры противъ него различны. Ребенокъ, обнаруживающій неохоту играть и веселиться съ товарищами, есть явленіе до такой степени странное, что должно привлечь на себя вниманіе всѣхъ окружающихъ.

Нерѣдко причина такой неохоты дѣтей къ игрѣ заключается въ нездоровьи, предшествующемъ серіозной болѣзни или сопровождающемъ перенесенную болѣзнь; поэтому о дѣтяхъ, которыя или вовсе не хотятъ, или вдругъ перестаютъ играть, слѣдуетъ посовѣтоваться съ врачомъ. Иногда причиною бываетъ душевное страданіе, которое проявляется у дѣтей гораздо ранѣе, чѣмъ мы думаемъ. Отсутствіе любимой особы чувствуетъ ребенокъ, которому нѣтъ еще года. Дѣтей 2 или 3 лѣтъ уже огорчаетъ предпочтеніе, оказываемое другимъ, а тоску по родинѣ, страшную тоску испытывали пяти и шестилѣтнія дѣти, хотя бы ихъ даже и не разлучали съ родителями. Такое душевное страданіе отбиваетъ охоту къ игрѣ и веселью; но часто ласковая заботливость узнать причину страданія умѣряетъ эту боль, а удаленіе этой причины совершенно излечиваетъ ее. Маленькаго ребенка легко излечить отъ такого состоянія, по крайней мѣрѣ на время: стоитъ только уговорить его играть съ собою, или незамѣтно вовлечь его въ игру.

Слишкомъ раннее охлажденіе къ живымъ играмъ въ подрастающихъ мальчикахъ и дѣвочкахъ есть дурной признакъ ненормальнаго физическаго развитія. Охлажденіе это можно и

должно уничтожить посредствомъ сближенія такихъ дѣтей съ рѣзвыми дѣтьми или съ веселыми молодыми людьми, или посредствомъ участія взрослыхъ въ ихъ играхъ; также слѣдуетъ предлагать имъ или, въ крайнихъ случаяхъ, даже заставлять ихъ заниматься тѣлесными упражненіями. Тѣлесныя упражненія, укрѣпляя организмъ, возбуждаютъ иногда снова охоту къ движенію и ловкости, или по крайней мѣрѣ замѣняютъ ихъ и составляютъ такимъ образомъ естественный переходъ къ живымъ играмъ. Но совершенно исчезнутъ такія явленія преждевременной разочарованности не ранѣе, какъ когда очистится атмосфера отъ ложныхъ системъ воспитанія, которыя бываютъ причиною такой слишкомъ ранней зрѣлости,

Изъ всего сказаннаго нами слѣдуетъ, что мы съ одной стороны совершенно согласны съ предостереженіемъ Жанъ Поля: «Воспитатель не долженъ подчинять игру дисциплинѣ, подобно тому, какъ подчиняетъ ей занятія», и считаемъ игру также совершенно свободною; но съ другой стороны совѣтуемъ педагогамъ наблюдать за нею, потому что она служитъ средствомъ къ познанію и воспитанію ребенка.

# ОБЩЕНАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНІЕ.

## I.

Человѣкъ воспринимаетъ внѣшнія впечатлѣнія посредствомъ пяти природныхъ чувствъ: зрѣнія, слуха, осязанія, вкуса и обонянія, изъ которыхъ первыя два служатъ *главными* проводниками высшихъ духовныхъ впечатлѣній.

Человѣкъ взрослый, болѣе или менѣе здраво-развитый, быстро воспринимаетъ и усвоиваетъ впечатлѣнія отъ окружающихъ предметовъ и составляетъ изъ нихъ понятія, потому что въ немъ прояснилось уже, такъ сказать, *внутреннее духовное зрѣніе*, *внутренняя духовная сила сознанія*.

Потому-то онъ сознаетъ не только видимое глазами, слышимое ушами, но и чисто духовные предметы, мысли, понятія, желанія, чувства и т. д.

Ребенокъ сознаетъ медленно и только то, что видитъ много разъ глазами, слышитъ ушами, или вообще только то, что воспринимаетъ посредствомъ хоть одного изъ органовъ чувствъ.

Можно научить ребенка произносить множество словъ, но онъ не пойметъ ихъ значенія, смысла ихъ, до тѣхъ поръ, пока не увидитъ, не услышитъ и т. д. обозначаемаго ими предмета, или чего-нибудь очень похожаго.

Дитя должно прежде насмотрѣться, наглядѣться *вдоволь* на предметъ, чтобы составить себѣ о немъ *вѣрное*, *ясное*

*представленіе*. Слѣдовательно въ душѣ малютки должны запечатлѣться ясные *наглядные слѣды*, изъ сліянія которыхъ составляется свѣтлый, отчетливый образъ предмета, а вмѣстѣ съ этимъ возникаетъ въ ребенкѣ и первое *понятіе* о предметѣ.

Если въ душѣ дитяти не останется достаточнаго числа наглядныхъ слѣдовъ отъ тѣхъ предметовъ, которые оно видѣло, слышало, осязало и пр., то дитя не можетъ имѣть и вѣрныхъ ясныхъ *представленій* объ этихъ предметахъ, а слѣдовательно и *понятія* о нихъ будутъ неясны, неотчетливы, невѣрны.

Конечно ребенокъ самъ собою, безъ посторонней помощи, посредствомъ органовъ чувствъ пріобрѣтаетъ первое представленіе или первое сознаніе о томъ, что его окружаетъ.

Тяжелый трудъ самаго первоначальнаго, исходнаго ученія, которымъ питаются первыя, слабыя духовныя стремленія малютки и возникаютъ первые проблески сознанія, мы не были бы въ состояніи совершить, если бы не взяла его на себя наша общая мать-наставница—природа. Она доставляетъ младенцу первыя впечатлѣнія, которыя усвоиваются постепенно еще совершенно слабыми духовными силами его, и такимъ образомъ возникаютъ первыя сознанія малютки.

Все, что мы можемъ сдѣлать въ этомъ случаѣ, принадлежитъ къ области начальнаго воспитанія.

Мы должны стараться предохранить ребенка отъ сильныхъ, рѣзкихъ впечатлѣній, которыя не по силамъ его слабой воспріимчивости, и заботиться о сохраненіи и укрѣпленіи его органовъ чувствъ, чтобы они были вѣрными, здоровыми проводниками внѣшнихъ впечатлѣній. Но когда ребенокъ начинаетъ *лепетать* бойко и внятно и, дѣтскимъ лепетомъ выражая составившіяся уже въ немъ представленія и понятія, проситъ насъ прояснить ихъ, дать отвѣтъ пробудившейся любознательности его, тогда конечно мы съ полною, разумною готовностью и любовью должны откликнуться на зовъ его.

Въ самомъ дѣлѣ: 4 — 5-лѣтній ребенокъ имѣетъ уже представленія объ окружающихъ предметахъ, которые онъ часто видѣлъ, слышалъ, или которые вообще производили частое впечатлѣніе хотя на одинъ изъ органовъ чувствъ его. Но эти представленія обыкновенно неясны, неотчетливы, иногда совершенно неправильны, и касаются только одного внѣшняго, наружнаго вида предметовъ. Теперь ребенокъ въ своемъ дѣтскомъ лепетѣ, въ движеніяхъ, въ дѣйствіяхъ и т. д. постоянно выказываетъ, обнаруживаетъ все, что составилось, образовалось въ душѣ его; однимъ словомъ, онъ просто еще безъ всякихъ лукавствъ выражаетъ всѣ свои мысли, понятія, желанія, чувства, такъ какъ они составились и пребываютъ въ душѣ его. Воспользуемся же такою благодатною откровенностью малютки, которую доставляетъ намъ дѣтская, чистая природа его, будемъ слѣдовать во всемъ правдивымъ указаніямъ ея и постараемся сначала прояснить, пополнить, углубить и утвердить откровенно выражаемыя ребенкомъ понятія, желанія, чувства, пріучимъ его высказывать ихъ ясными, громкими словами, а потомъ уже начнемъ постепенно распространять и увеличивать это духовное достояніе малютки. Но какимъ путемъ мы можемъ навѣрное достигнуть всего этого? Не указываетъ ли намъ само дѣло этотъ путь? Посмотримъ.

Всѣ душевные образы, составившіеся въ ребенкѣ вслѣдствіе впечатлѣній отъ окружающихъ предметовъ и откровенно выражаемые имъ, болѣе или менѣе неясны, неотчетливы, иногда и совершенно неправильны. Чтобы устранить всѣ эти недостатки душевныхъ образовъ дитяти, сдѣлать ихъ настоящими, вполнѣ представляющими изображаемые ими внѣшніе окружающіе предметы, необходимо дать ребенку наглядѣться на самые предметы, наслышаться, осязать ихъ и т. д., потому что только такимъ образомъ дитя можетъ пріобрѣсти новые, вѣрные *наглядные* представленія объ окружающихъ предметахъ, которыя и замѣнятъ прежнія неточныя и неясныя. Слѣдовательно мы

должны разсматривать съ дѣтьми самые окружающіе ихъ предметы, чтобы доставить дѣтямъ точныя *наглядныя* представленія о нихъ, т. е. мы должны начать съ *наглядnаго обученія*.

Мы объяснили такимъ образомъ природную, естественную необходимость *первоначальнаго наглядnаго обученія дѣтей*, котораго требуетъ сама природа ихъ, или точнѣе сказать, *законы духовнаго развитія* ихъ. Теперь разсмотримъ подробнѣе, въ чемъ состоитъ *сущность* нагляднаго обученія.

Сущность нагляднаго обученія обозначается уже самымъ названіемъ его: наглядное обученіе есть руководство ко всестороннему разсматриванію предметовъ; оно обращаетъ вниманіе учащагося на то, что представляется его внѣшнимъ чувствамъ,—на окружающій его міръ, и этимъ стремится достигнуть двоякой цѣли.

Съ одной стороны наглядное обученіе имѣетъ цѣлью ознакомить съ предметами, т. е. съ веществомъ ихъ и съ составными частями, со свойствами и дѣйствіями предметовъ, и со взаимными отношеніями и вліяніями ихъ; съ другой стороны оно имѣетъ цѣлію развить внѣшнія чувства ребенка, поднять его съ первой степени чувственнаго смотрѣнія и воспріятія на вторую степень осмысленнаго созерцанія и наблюденія окружающаго міра, т. е. привести ребенка къ сознательному смотрѣнію, къ *соединенію чувственной дѣятельности съ мыслительной*, такъ чтобы соединеніе это могло возбудить въ немъ сознательное *представленіе* и *понятіе*, чтобы дитя могло по возможности постигать взаимную связь предметовъ и отношеніе между причиною и дѣйствіемъ ихъ. Послѣдняя цѣль есть субъективная, формальная, — цѣль правильнаго развитія внѣшнихъ чувствъ и духовныхъ силъ дитяти (субъекта); а первая—объективная, реальная цѣль познакомить съ новыми *внѣшними предметами* (объемами), доставить новыя *положительныя* (реальныя) *занятія*. Но было бы за-

блужденіе полагать, что наглядное обученіе имѣетъ предметомъ только *видимое*, т. е. то, что можетъ представиться глазу. Объемъ его гораздо обширнѣе; въ него входятъ всѣ слышимыя, осязаемые, вкушаемые и обоняемые предметы, однимъ словомъ, все, что можетъ быть воспринято пятью внѣшними чувствами. *Наглядными же обученіемъ* оно называется потому, что на глаза дѣйствуетъ наибольшая масса внѣшнихъ впечатлѣній.

Развивая и изощряя внѣшнія чувства и вообще духовныя силы дѣтей, приучая ихъ къ сознательной наблюдательности и сообщая имъ новыя свѣдѣнія объ окружающихъ предметахъ, наглядное обученіе, вмѣстѣ съ этимъ, содѣйствуетъ совершенно естественнымъ образомъ развитію *человѣческаго слова*. Наглядность возбуждаетъ мыслительную силу и, такъ сказать, приводитъ сужденіе на языкъ, выражающій его словами. Вотъ почему наглядное обученіе развиваетъ въ одно и то же время *способности мыслить* и *говорить*, доставляетъ *положительное, реальное содержаніе разговору дѣтей*, и слѣдовательно отучаетъ ихъ отъ *пустого, безсознательнаго болтанія* и *фразёрства*.

Поэтому наглядное обученіе называется также упражненіемъ въ разговорѣ и мышленіи. Хорошо веденное наглядное обученіе приходитъ въ соотношеніе и съ другими предметами, напр. съ математикою, съ естественными науками, и такимъ образомъ служитъ *наглядными приготовленіемъ* къ отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, преподаваемымъ въ училищѣ.

Песталоцци первый доказалъ существенную необходимость первоначальнаго наглядnаго обученія, и вообще *наглядnаго* преподаванія всѣхъ предметовъ. Онъ первый же и привелъ въ *нѣкоторую систему* первоначальное обученіе. Послѣ Песталоцци оно мало по малу было введено во всѣ народныя училища въ Швейцаріи, Германіи, потомъ въ Англіи и Бельгіи, и разрабатывается преимущественно по *двумъ различнымъ направленіямъ*. Такимъ образомъ наглядное обученіе въ на-

стоящее время или разсматриваетъ предметы отдѣльно, по одиначкѣ, но по всѣмъ ихъ признакамъ и отношеніямъ, т. е. по составнымъ частямъ, по веществу, величинѣ, виду, качествамъ, дѣйствіямъ, по пользѣ, вреду, употребленію и т. д.; или же оно разсматриваетъ нѣсколько предметовъ разомъ и распредѣляетъ ихъ по извѣстнымъ отношеніямъ. Первый способъ переходитъ отъ частнаго къ общему, а второй изъ нѣсколькихъ предметовъ выбираетъ одно и то же общее имъ свойство или признакъ; т. е. первый способъ ознакомляетъ ученика сперва съ однимъ отдѣльнымъ предметомъ, и потомъ уже переходитъ постепенно къ другимъ, а второй способъ знакомитъ ученика сначала съ общимъ впечатлѣніемъ многихъ однородныхъ предметовъ, и потомъ уже мало по малу переходитъ къ разсмотрѣнію каждаго изъ нихъ. Способы эти, слѣдовательно, *противоположны*.

Многіе педагоги сомнѣваются въ пользѣ послѣдняго способа. Но мы находимъ это несправедливымъ; по нашему мнѣнію оба способа не только полезны, но и необходимы, и требуются самою сущностію дѣла. Какимъ образомъ разсматриваемъ мы, взрослыя, окружающія насъ міръ? Дадимъ себѣ отчетъ въ этомъ.

Душевное состояніе наше въ отношеніи къ внѣшнему міру бываетъ, смотря по времени, весьма различно. Бываютъ минуты, когда мы не обращаемъ никакаго вниманія на то, что насъ окружаетъ и вокругъ насъ дѣлается, потому что мы или слишкомъ утомлены, или углублены въ какое-нибудь занятіе. Въ такихъ случаяхъ внѣшній міръ какъ бы не существуетъ для насъ. Но когда мы расположены обратить вниманіе на окружающій насъ міръ, то дѣятельность эта проявляется также *двоякимъ образомъ*. Она обыкновенно бываетъ направлена или ко всему окружающему и старается пріобрѣсть впечатлѣніе общее, или внести въ разнообразныя явленія единство, обозрѣть всѣ многочисленные предметы, и въ такомъ случаѣ от-

дѣльный предметъ съ составными частями своими почти вовсе не замѣчается нами. Или же мы чувствуемъ потребность заняться отдѣльнымъ предметомъ, или отдѣльнымъ какимъ-нибудь явленіемъ или дѣйствіемъ, и въ такомъ случаѣ общее не привлекаетъ нашего вниманія. Мы разсматриваемъ отдѣльный предметъ съ различныхъ сторонъ и стараемся не только обозрѣть его съ внѣшней стороны, но и изслѣдовать всѣ свойства, весь составъ его. Разумѣется, въ этомъ случаѣ много зависитъ отъ индивидуальности человѣка, отъ всего образованія, особенно отъ спеціальнаго (напр. естествоиспытатели), отъ времени, отъ расположенія духа, отъ возраста и пола и т. д. Весьма интересно въ этомъ отношеніи наблюдать людей, и видѣть, какъ одни почти исключительно довольствуются одними общими впечатлѣніями, тогда какъ другіе почти вовсе не замѣчаютъ ихъ, но проницательнымъ взоромъ вникаютъ только во все отдѣльное. И тѣ и другіе въ этомъ случаѣ впадаютъ въ односторонность. Для полнаго, яснаго пониманія окружающаго необходимо какъ отчетливое разсматриваніе каждаго отдѣльнаго предмета, такъ и внимательное созерцаніе всего окружающаго въ общемъ, цѣломъ видѣ его; или для полученія полнаго яснаго представленія о какомъ-нибудь предметѣ нельзя ограничиться разсматриваніемъ этого предмета, какъ существа совершенно отдѣльнаго, но необходимо изслѣдовать отношенія его къ другимъ предметамъ, сравнить его съ нимъ и т. д. Наглядное обученіе, содѣйствующее правильному, согласному развитію дѣтей, должно именно избѣгать такой вредной односторонности, и потому оно не должно терять изъ виду ни общаго, ни отдѣльнаго. Въ народномъ или вообще въ каждомъ первоначальномъ училищѣ ученіе должно необходимо начинаться *нагляднымъ обученіемъ*.

Способъ изложенія нагляднаго обученія долженъ быть катихетическій, т. е. онъ долженъ состоять въ *вопросахъ* и *отвѣтахъ*.

Если требуется, чтобъ наглядное обученіе способствовало усвоенію *общихъ впечатлѣній*, то учитель долженъ во 1) называть общія отношенія предметовъ, роды ихъ, и заставлять учениковъ находить виды, дѣйствія или качества предметовъ, и найденное разсматривать и объяснять; во 2) все, что ученики говорятъ или повторяютъ, должно быть сказано громко, внятно и въ полномъ предложеніи, а отнюдь не въ отдѣльныхъ словахъ или отрывочно; въ 3) учитель долженъ требовать, чтобы разсматриваемое изучалось не поверхностно, но, по мѣрѣ возможности, основательно. Такъ какъ первые вопросы обыкновенно легче, потому что относятся къ самымъ замѣтнымъ признакамъ, то съ такими вопросами учитель долженъ обращаться къ слабымъ ученикамъ, а съ труднѣйшими къ болѣе способнымъ. Въ 4) если ученики уже умѣютъ писать, то все словесно разобранное должно быть тотчасъ же разработано письменно; такимъ образомъ наглядное обученіе можетъ служить практическимъ подготовленіемъ къ языкоизученію. Тутъ учитель имѣетъ уже много случаевъ объяснить правописаніе, употребленіе главнѣйшихъ знаковъ препинанія и многое изъ грамматики (напр. знаніе главнѣйшихъ частей рѣчи, единственное и множественное число, предложеніе утвердительное, отрицательное, вопросительное, повелительное); но при этомъ учитель никогда не долженъ забывать, что главная задача его состоитъ не въ сообщеніи ученикамъ грамматическихъ правилъ, а въ упражненіи ихъ въ разговорѣ и мышленіи, въ развитіи способности говорить. Въ 5) письменныя упражненія обыкновенно начинаются съ того, что учитель, для облегченія болѣе слабыхъ учениковъ, сначала пишетъ на большой доскѣ отвѣты на отдѣльные вопросы, затѣмъ дѣлаетъ новые вопросы и заставляетъ учениковъ отвѣчать на нихъ письменно, объясняя имъ, что написанное на доскѣ можетъ имъ служить образцомъ. Въ 6) исправленіе письменныхъ работъ учениковъ дѣлается или самими учениками, при чемъ они мѣняются дос-

ками и при исправленіи громко называютъ каждую ошибку, которую они находятъ; или же учитель исправляетъ работу одного ученика на большой доскѣ, а остальные всѣ исправляютъ свои работы по исправленной.

Если требуется, чтобы наглядное обученіе способствовало къ изученію какого-нибудь отдѣльнаго предмета, то должно руководствоваться тѣми же правилами, и соблюдать еще слѣдующія:

1) Выборъ предмета, который хотятъ разсматривать, долженъ во всякомъ случаѣ соотвѣтствовать цѣли При этомъ должно разсматривать не только *предметы*, но также и различныя *дѣйствія* ихъ. Поэтому въ первое время необходимо избирать всегда предметы несложные и интересные для дѣтей; мало по малу можно перейти и къ болѣе сложнымъ.

2) Изложеніе должно быть *строго послѣдовательное, логическое*, такъ чтобы главныя и второстепенныя части, качества и дѣйствія предмета были совершенно ясно поняты учащимися.

3) Чтобы лучше достигнуть этой цѣли, учитель долженъ придерживаться въ объясненіи предметовъ по возможности одного и того же логическаго порядка, и стараться, чтобы ученики сознали и усвоили себѣ этотъ порядокъ не только поверхностно, но возможно основательно.

4) Наконецъ еще одно важное правило: гдѣ только есть возможность привести въ наглядное сознаніе учениковъ какую-либо вещь, развить въ нихъ какое-либо знаніе посредствомъ вопросовъ: то необходимо обратить все вниманіе учениковъ на предметъ и заставлять ихъ самихъ разсматривать его, а не объяснять имъ прямо то, что они могутъ найти собственнымъ размышленіемъ. Самодѣятельность учениковъ самое важное въ преподаваніи. Разумѣется, не должно дѣлать вопросовъ о томъ, о чемъ ученики не имѣютъ еще никакого понятія; тутъ уже прямое объясненіе со стороны учителя необходимо.

Для того чтобы изложенное нами сдѣлать еще яснѣе, мы сообщимъ одинъ урокъ и полную *программу* нагляднаго обученія въ училищѣ.

## II.

## КЛАССНАЯ КОМНАТА.

(Примѣръ нагляднаго разсматриванія отдѣльныхъ предметовъ.

Учит. Зачѣмъ вы сюда пришли? Учен. Мы пришли сюда учиться.

Учит. Гдѣ же мы теперь находимся? Учен. Мы находимся теперь въ классѣ.

Учит. Такъ, и потому эта комната есть классная комната. Повторите же, какъ называется эта комната? Учен. Эта комната называется классною комнатою.

Учит. Что ты скажешь объ этой классной комнатѣ, если сравнить ее съ тою комнатою, въ которой ты живешь? Учен. Если я сравню эту классную комнату съ тою, въ которой я живу, то скажу, что классная комната гораздо больше, длиннѣе, шире и выше.

Учит. Какія части составляютъ эту комнату? Учен. Полъ, стѣны, и потолокъ.

Учит. Гдѣ же находится каждая изъ этихъ частей? Учен. Стѣны находятся по сторонамъ, полъ внизу, а потолокъ вверху.

Учит. Сколько стѣнъ ты видишь въ этой комнатѣ? Учен. Въ этой комнатѣ я вижу четыре стѣны.

Учит. Мы теперь поближе опредѣлимъ эти четыре стѣны. Встаньте лицомъ къ той стѣнѣ, въ которой находятся окна. Какъ вы назовете эту стѣну?—Учен. Мы назовемъ ее переднею стѣною.

Учит. А какъ назовете вы противуположную стѣну? Учен. Противуположную стѣну мы назовемъ заднею стѣною.

Учит. Почему же вы такъ называете эти стѣны? Учен. Мы называемъ ихъ такъ, потому что передняя находится передъ нами, а задняя—позади насъ.

Учит. Справедливо. Но эти стѣны называются такъ еще и по другой причинѣ. Кто мнѣ скажетъ эту причину? Обернитесь лицомъ къ той стѣнѣ, въ которой нѣтъ оконъ; можете ли вы сказать теперь, что передъ вами находится передняя стѣна? Учен. Нѣтъ, если мы обернемся, то не можемъ сказать, что передъ нами передняя стѣна.

Учит. Почему же нѣтъ? Учен. Потому что она не имѣетъ оконъ.

Учит. Такъ; въ комнатѣ всегда та стѣна называется переднею, въ которой находятся окна, чрезъ которыя свѣтъ проходитъ въ комнату; въ противоположной же стѣнѣ обыкновенно дѣлается дверь, поэтому стѣна съ дверью называется обыкновенно заднею стѣною.

Учит. Станьте опять лицомъ къ окнамъ; что вы для этого должны сдѣлать? Учен. Для этого мы должны обернуться.

Учит. Слушайте же моей команды: обернитесь *разъ*! Теперь посмотрите на другія стѣны, сперва на эту: *разъ*! потомъ на эту: *разъ*! Дѣти поперемѣнно смотрятъ въ обѣ стороны.

Учит. Какъ можно назвать эти стѣны? Учен. Эти стѣны можно назвать боковыми стѣнами.

Учит. Хорошо, сколько же ихъ здѣсь? Учен. Здѣсь ихъ 2.

Учит Кто можетъ отличить эти стѣны, одну отъ другой? Посмотрите на эту стѣну! Какъ ты назовешь ее, чтобы отличить отъ противоположной стѣны? Учен. Я могу ее назвать правою боковою стѣною.

Учит. А ты какъ назовешь противоположную стѣну. Учен. Я могу назвать ее лѣвою боковою стѣною.

Учит. Кто изъ васъ можетъ повторить все то, что мы до

сихъ поръ сказали? Учен. Комната, въ которой мы теперь находимся, есть классная комната. Она больше, длиннѣе, шире и выше нашихъ домашнихъ комнатъ. Классная комната имѣетъ потолокъ, полъ и 4 стѣны. Потолокъ находится надъ нами, полъ—подъ нами; одна стѣна—передъ нами, другая—сзади насъ и двѣ по сторонамъ. Поэтому въ комнатѣ одна передняя стѣна, другая задняя и двѣ боковыя стѣны. Стѣна, въ которой находятся окна, есть передняя стѣна, а противоположная ей называется заднею стѣною. Изъ боковыхъ стѣнъ — одна есть правая, а другая—лѣвая.

Учит. Такъ, хорошо. Не видите ли вы еще чего-нибудь въ этой комнатѣ, кромѣ стѣнъ, пола и потолка? Учен. Мы видимъ еще 4 угла.

Учит. Гдѣ же вы видите углы? Учен. Углы мы видимъ тамъ, гдѣ соединяются двѣ стѣны.

Учит. Какъ вы назовете эти углы? Учен. Два угла передними, и два—задними.

Учит. Нельзя ли еще точнѣе назвать каждый изъ этихъ угловъ? Учен. Одинъ передній правый уголъ, а другой передній лѣвый уголъ; одинъ задній правый и другой задній лѣвый.

Учит. Сколько надобно было бы учениковъ, чтобы въ каждый уголъ поставить по одному, и по срединѣ комнаты еще одного? Учен. Для этого надобно было бы пять учениковъ.

Учит. Пусть же четверо изъ васъ станутъ по угламъ, и одинъ по срединѣ: отвѣчайте, гдѣ каждый изъ васъ стоитъ? Учен. Я стою въ правомъ переднемъ углу; я въ лѣвомъ переднемъ и т. д.

Учит. Теперь разсмотрите подробнѣе переднюю стѣну съ ея окнами. Во сколькихъ мѣстахъ сдѣланы окна? Учен. Окна сдѣланы въ четырехъ мѣстахъ.

Учит. Какъ называются оконные переплеты, въ которые вставлены стекла? Ученики. Оконные переплеты называются *рамами*.

Учит. Сколько стеколъ въ каждой рамѣ? Учен. Въ каждой рамѣ шесть стеколъ. Учит. Сколько же во всѣхъ четырехъ рамахъ? Учен. Во всѣхъ четырехъ рамахъ 24 стекла.

Учит. Въ этой комнатѣ есть еще одинъ предметъ, который составляетъ также часть ея, потому что онъ необходимо долженъ находиться въ каждой комнатѣ? Учен. Этотъ предметъ— печь.

Учит. Гдѣ стоитъ эта печь! Учен. Она стоитъ въ правомъ заднемъ углу.

Учит. Теперь вы должны еще вымѣрить нашу классную комнату шагами.—Ты измѣрь длину, а ты ширину.—Сколько? Учен. Она имѣетъ 15 моихъ шаговъ въ ширину, и 9 моихъ въ длину.

Учит. Не хочетъ ли кто-нибудь изъ васъ измѣрить вышину шагами? Учен. Вышину нельзя мѣрить шагами.

Учит. Кто изъ васъ разскажетъ мнѣ все то, что мы теперь сказали?

Учен. Комната имѣетъ 4 угла; каждый уголъ находится тамъ, гдѣ соединяются двѣ стѣны; 2 угла изъ нихъ называются передними, два задними, два правыми и два лѣвыми. Если поставить въ каждый уголъ по одному ученику, и по срединѣ также одного, то надобно 5 учениковъ и т. д.

## III.

### Программа наглядnаго разсматриванія нѣсколькихъ предметовъ.

Первое полугодіе: разсматриваніе внутренностей дома.

*А. Предметы.*

1) Перечисленіе предметовъ, находящихся въ комнатахъ, въ кухнѣ, въ подвалѣ, на чердакѣ, въ сараѣ и т. д.

2) Раздѣленіе и распредѣленіе этихъ предметовъ на оду-

шевленные и неодушевленные, на стоячіе, лежачіе, висячіе, подвижные, неподвижные, существующіе по одиначкѣ, во множествѣ и т. д.

3) Перечисленіе предметовъ по положенію ихъ другъ къ другу и къ разсматривающему (впереди, сзади, вверху, внизу, надъ, подъ, внутри, влѣво, вправо, и т. д.), по составу и назначенію ихъ (по веществу, употребленію и т. д.)

### *Б. Дѣйствія.*

1) Дѣйствія и состоянія одушевленныхъ и неодушевленныхъ, висячихъ, лежачихъ и т. д. предметовъ, находящихся въ домѣ.

2) Дѣйствія и состоянія тѣхъ изъ этихъ предметовъ, которые можно только видѣть или только слышать и т. д.

### *В. Качества.*

1) Пріисканіе качествъ къ названнымъ предметамъ.

2) Пріисканіе предметовъ къ даннымъ качествамъ; напримѣръ: какіе предметы бѣлые, черные и т. д.

Второе полугодіе: разсматриваніе окрестностей дома.

### *А. Предметы.*

1) Перечисленіе предметовъ, находящихся на дворѣ, въ саду и вообще вблизи дома.

2) Раздѣленіе родовъ на виды, различіе и называніе частей зданій, инструментовъ, растеній, животныхъ и т. д.

3) Распредѣленіе и раздѣленіе предметовъ по пространству, употребленію, происхожденію и взаимному отношенію ихъ.

### *Б. Дѣйствія.*

1) Предметы движутся и переходятъ съ одного мѣста на другое: люди, животныя, неодушевленные предметы.

2) Предметы движутся, не перемѣняя мѣста: движеніе частей предметовъ.

3) Дѣйствія, доступныя слуху, зрѣнію, или нѣсколькимъ чувствамъ вдругъ.

4) Различнаго рода дѣятельности: занятія отца, матери, крестьянина и т. д.

5) Отправленія, производимыя отдѣльными частями человѣческаго тѣла.

*В. Качества.*

1) Качества предметовъ, находящихся въ окрестностяхъ дома.

2) Названіе качествъ по величинѣ, очертанію цвѣту, веществу и т. д.

Третье полугодіе: разсматриваніе родины (деревни, города).

*А. Предметы.*

1) Перечисленіе предметовъ, находящихся въ деревнѣ или въ городѣ, на полѣ, на лугу, въ лѣсу и т. д.

2) Перечисленіе частей этихъ предметовъ, частей дороги, колодца, горы, пруда и т. д.

3) Раздѣленіе и распредѣленіе предметовъ по извѣстнымъ высшимъ понятіямъ, напр. людей по званію, промыслу, возрасту, родству; животныхъ по классамъ и т. д.; растеній, вещей и т. д.

4) Опредѣленіе взаимнаго мѣстоположенія предметовъ: гдѣ находится такой-то домъ, лугъ, поле, гора, лѣсъ, и т. д.

*Б. Дѣйствія.*

1) Перечисленіе занятій различныхъ лицъ; сельско-хозяйственныя, художественныя, домашнія, общественныя занятія; отправленія животныхъ; жизнь и движеніе растеній и т. д.

2) Дѣйствія слышимыя; звуки слышимые въ природѣ.

3) Перечисленіе всѣхъ дѣйствій даннаго предмета; называніе нѣсколькихъ предметовъ, производящихъ одну и ту же дѣятельность.

### *B. Качества.*

1) Какія качества приличествуютъ тому или другому предмету? Пріисканіе одного, двухъ или трехъ общихъ нѣсколькимъ даннымъ предметамъ качествъ.

2) Раздѣленіе качествъ на внѣшія и внутреннія, качества животныхъ, растеній, людей, необходимыя и случайныя, хорошія и дурныя, тѣлесныя, духовныя, нравственныя; форма очертанія, видъ цвѣта, вещества и т. д.

—

Въ заключеніе скажемъ еще нѣсколько словъ объ употребленіи *картинъ*.

При наглядномъ обученіи очень часто употребляютъ, вмѣсто дѣйствительныхъ предметовъ, изображенія ихъ. Но ежедневный опытъ показываетъ, что многіе люди не получаютъ яснаго понятія о предметахъ, даже разсматривая ихъ въ дѣйствительности; тѣмъ слѣдовательно еще менѣе ясное понятіе они получатъ о предметахъ, если разсматриваютъ ихъ только на картинѣ, гдѣ недостаетъ многаго, свойственнаго дѣйствительнымъ предметамъ. Изображенія предметовъ въ картинѣ требуютъ подробнаго дополнительнаго объясненія, чтобы разсматривающій ихъ могъ составить себѣ по нимъ вѣрное понятіе о самыхъ предметахъ. Картинѣ недостаетъ движенія, такъ сильно дѣйствующаго въ дѣйствительности, недостаетъ тѣлесности, которая дѣлаетъ существующіе предметы не только видимыми, но и осязаемыми. Картина представляется только глазу, тогда какъ самые предметы и дѣйствія ихъ воспринимаются и другими чувствами; наконецъ на картинѣ обыкновенно нужно до-

полнить настоящій масштабъ, потому что предметы на ней то больше, то меньше, нежели на самомъ дѣлѣ.

Эти недостатки картинъ составляютъ именно тѣ препятствія, по которымъ ознакомленіе дѣтей съ предметами по картинамъ никогда не можетъ быть такъ ясно и отчетливо, какъ по дѣйствительнымъ предметамъ. Хотя изображенія предметовъ на картинѣ и не столь отвлеченны, какъ изображеніе понятій въ письмѣ, но все-таки картины представляютъ только *искусственныя* изображенія, которыя должно разсматривать съ напряженнымъ размышленіемъ и сознаніемъ: а это своего рода чтеніе. И здѣсь необходимо собирать мысли; какъ въ книгѣ, и здѣсь есть знаки, соотвѣтствующіе буквамъ; и здѣсь приходится вычитывать слова и предложенія; и здѣсь можно читать хорошо и дурно, механанически и разумно, съ пользою и безъ пользы, буквально и небуквально. Чѣмъ лучше картина, чѣмъ художественнѣе она исполнена, тѣмъ легче понять изображаемое ею. Впрочемъ, при картинахъ низшаго достоинства встрѣчается одна выгода для обученія: это общая радость дѣтей при видѣ какой-либо картины. Уже простые рисунки обращаютъ на себя ихъ вниманіе и значительно возбуждаютъ ихъ воображеніе; а если картины раскрашены, то этимъ уже значительно обезпечивается успѣшное разсматриваніе. Но какъ учителю невозможно объяснять книгу или предметъ, котораго онъ еще самъ не знаетъ, такъ точно онъ не можетъ съ пользою объяснять и картины, которыя незнакомы ему во всѣхъ частяхъ и со всѣхъ сторонъ, т. е. если онъ не замѣтилъ всѣ пробѣлы въ картинѣ и разницу ихъ съ дѣйствительными предметами.

Разсматриваніе картинъ имѣетъ тѣ же цѣли, какъ и разсматриваніе дѣйствительныхъ предметовъ; поэтому ученики должны все, что они видѣли на картинѣ, выражать словами — устно и письменно.

Что касается до самаго хода изложенія, то необходимо объ-

яснить прежде всего главную группу, такъ чтобы ученикъ получилъ понятіе о цѣломъ; а потомъ слѣдуетъ перейти къ разсматриванію отдѣльныхъ частей. При всемъ этомъ должно постоянно сранивать изображенные предметы съ дѣйствительными и возможно точнѣе выражать всѣ понятія въ связныхъ предложеніяхъ.

# ПРИМѢРЫ ОБЩЕНАГЛЯДНАГО ОБУЧЕНІЯ.

## I.

Первыя понятія объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ человѣкъ получаетъ посредствомъ пяти чувствъ. Поэтому-то при первоначальномъ обученіи дѣтей прежде всего и необходимо обращать вниманіе на развитіе и образованіе ихъ внѣшнихъ чувствъ; необходимо руководить ихъ зрѣніемъ, слухомъ, обоняніемъ, вкусомъ и осязаніемъ, или другими словами: учить ихъ *наблюдать*. А это далеко не такъ легко, какъ кажется съ перваго взгляда.

«Самое трудное искусство», говоритъ знаменитый Либихъ во второмъ изъ химическихъ писемъ своихъ, «есть искусство наблюденія. Для этого нуженъ образованный, здравый умъ и многосторонняя опытность, которая можетъ быть пріобрѣтена только посредствомъ упражненія; ибо наблюдателемъ можно назвать не того, который видитъ передъ собой предметъ въ общемъ его очертаніи, а только того, кто видитъ, изъ какихъ частей составленъ предметъ и въ какой связи находятся части между собой и съ цѣлымъ предметомъ. Иной по невнимательности не видитъ и половины того, что находится въ предметѣ; другой видитъ гораздо больше, потому что смѣшиваетъ ви-

димое съ тѣмъ, что при этомъ рисуетъ ему пылкое его воображеніе; третій наконецъ замѣчаетъ и части цѣлаго, но недостаточно ясно различаетъ ихъ.—Наблюденіе можно сравнить съ стекломъ, которое, чтобы служить зеркаломъ, должно быть шлифовано чрезвычайно гладко и полировано съ величайшею тщательностью, иначе никакой предметъ не отразится въ немъ чисто и вѣрно.—Наблюдающій напр. часы видитъ въ нихъ не только движущійся маятникъ, циферблатъ и стрѣлки, — это можетъ видить и всякій ребенокъ, — но и части часовъ и въ какой связи находятся гири съ колесами и маятникъ со стрѣлками.»

Въ этихъ немногихъ словахъ знаменитый химикъ какъ нельзя яснѣе показалъ необходимость развивать въ дѣтяхъ наблюдательность. Но какимъ образомъ совершается это развитіе? На это мы находимъ отвѣтъ въ тѣхъ же словахъ Либиха: «для искусства наблюденія необходима многосторонняя опытность, которая можетъ быть пріобрѣтена только упражненіемъ». Слѣдовательно развить наблюдательность можно только посредствомъ наблюденія, т. е. посредствомъ обращенія тщательнаго вниманія на все, что окружаетъ ребенка и что совершается съ окружающимъ. Это упражненіе внѣшнихъ чувствъ состоитъ:

1) Въ разсмотрѣніи и описаніи дѣйствительныхъ предметовъ или ихъ изображеній, находящихся непосредственно передъ глазами ребенка.

2) Въ описаніи или изображеніи предметовъ, видѣнныхъ ребенкомъ или знакомыхъ ему по картинамъ.

Перваго рода упражненія введены со временъ Песталоцци почти во всѣхъ народныхъ школахъ Германіи; послѣднеупомянутыя же встрѣчаются гораздо рѣже. Обыкновенно общенаглядное обученіе начинается съ того, что дѣтей заставляютъ *именовывать* предметы, которые они видѣли въ томъ или другомъ мѣстѣ: на дворѣ, въ саду, въ школѣ, въ лавкѣ. Начало такое, по нашему мнѣнію, превратно и преждевременно. На

первомъ планѣ должны находиться упражненія въ *наблюденіи* (собственно наглядныя упражненія), а не въ *разговорѣ*. Къ тому же, кто поручится, что ребенокъ, если онъ и бывалъ на дворѣ, въ саду или въ лавкѣ, внимательно разсматривалъ всѣ предметы, тамъ находившіеся? И какъ можно требовать отъ ребенка, чтобы онъ поименовывалъ предметы, которые онъ вѣроятно и видѣлъ, но названія которыхъ онъ быть-можетъ и не знаетъ. Слѣдовательно начинать должно съ разсматриванія и описанія предметовъ, находящихся непосредственно передъ глазами ребенка, а потомъ перейти и къ описанію видѣнныхъ прежде предметовъ. Покажемъ это на двухъ примѣрахъ.

## 1. Описаніе дома.

Учитель показываетъ дѣтямъ изображеніе дома и, давъ имъ разсмотрѣть его, предлагаетъ слѣдующіе вопросы, на которые ученики должны отвѣчать сперва по картинѣ, а потомъ и безъ нея.

Сколько этажей въ домѣ? Сколько оконъ въ первомъ этажѣ? во второмъ? третьемъ? Сколько стеколъ въ каждомъ окнѣ? Сколько входовъ въ домъ? Двери дома о двухъ половинкахъ, или объ одной? Чѣмъ покрытъ домъ? Сколько трубъ? Чѣмъ домъ окруженъ? Изъ чего выведены стѣны? Какого онѣ цвѣта? Кто строитъ дома? Чѣмъ занимаются при постройкѣ домовъ каменьщики, — плотники, — столяры, — кровельщики, маляры? и т. д.

Послѣ подобныхъ вопросовъ учитель можетъ перейти къ внутренности дома, знакомой дѣтямъ по собственнымъ наблюденіямъ. При неудовлетворительныхъ отвѣтахъ онъ показываетъ картинку снова и даетъ отвѣтъ самъ только въ крайнемъ случаѣ.

## 2. Изображеніе охотника, стрѣляющаго въ зайца.

*Вопросы*: Хотите ли рисовать? (Хотимъ.) Что же нужно намъ для рисованія? (Бумага, карандашъ, кисточки, краски, или доска и грифель, и т. д.). А еще что? Главное-то вы и забыли. Прежде всего надобно умѣть рисовать. А умѣете ли вы рисовать? (Нѣтъ.) А между тѣмъ вы все-таки можете рисовать, только не карандашомъ и грифелемъ, а просто—словами, т. е. вы можете описать то, чего бы вы желали нарисовать. Ну, начнемъ же рисовать этимъ новымъ способомъ! На первый случай нарисуемъ охотника, стрѣляющаго въ зайца. Что должно быть на головѣ у охотника? Чѣмъ мы украсимъ его шапку? Какъ нарисуемъ платье? Какіе ему дать панталоны? Какіе сапоги? Что ему надѣть сверхъ платья? Какого звѣря нужно нарисовать подлѣ сумки? Какое дадимъ мы ему ружье, одноствольное или двуствольное? Какъ нарисовать ремни у ружья? А заяцъ какъ долженъ бѣжать, отъ него, или ему на встрѣчу? Какъ заяцъ держитъ уши? Ноги у него равныя, или неравныя? Которыя же длиннѣе, переднія или заднія? (При этомъ учитель можетъ объяснить и нѣкоторыя изъ техническихъ выраженій). Теперь мы перейдемъ къ тому, что окружаетъ охотника, и прежде всего къ собакѣ! Какую ей дать кличку? Какого цвѣта будетъ она? Какой у ней хвостъ? Какія уши? Гдѣ долженъ быть охотникъ — въ лѣсу, на лугу, полѣ, или на горѣ? Какое дерево находится на горѣ (случайности)? Какой кустарникъ? Какіе цвѣты? Какія птицы тамъ летаютъ, и т. д.

Такое изображеніе или, такъ сказать, рисованіе словами чрезвычайно оживляетъ преподаваніе и придаетъ ему особую занимательность. Кто когда-либо заставлялъ дѣтей дѣлать подобныя упражненія, тотъ знаетъ, какою радостію блистаютъ глаза дѣтей каждый разъ, когда учитель спрашиваетъ: хотите

ли рисовать? Къ тому же это упражненіе чрезвычайно легкое. Учителю стоитъ только подать мысль, напр. мы нарисуемъ, какъ слуга чиститъ сапоги, и дѣти тотчасъ же сами дополнятъ все остальное. А пользу такихъ упражненій, кажется, нѣтъ надобности доказывать.

## II (*).

### 1. Яблоко и яблоня.

Въ нашемъ саду растетъ яблоня; она имѣетъ стволъ, много вѣтвей и зеленые листья, какъ и всѣ другія деревья, которыя вы видали въ рощѣ, или въ лѣсу. Но на яблонѣ растетъ еще кое-что, что можно кушать—это яблоки. Побѣжимъ же скорѣе въ садъ, подойдемъ къ яблонѣ и попросимъ ее, чтобы она дала намъ яблочко. Но она качаетъ вѣтвями и отвѣчаетъ; теперь я не могу тебѣ дать яблочка. Ты спросишь: отчего же, милая яблоня, ты не можешь мнѣ теперь дать яблочка? мнѣ очень хочется. Яблонь показываетъ тебѣ свои вѣтви: онѣ теперь голы, всѣ листочки попадали, люди сняли всѣ яблочки, и она сама не знаетъ, куда ихъ спрятали. Но мы знаемъ; мы попросимъ мамашу, она ужъ навѣрно дастъ намъ яблочко. Вотъ мамаша намъ и принесла. Посмотри, какъ это яблоко красиво! Оно имѣетъ зеленоватый цвѣтъ и красненькія щечки. Кто ему далъ такія щечки?—Красное солнышко; оно нарумянило ему щечки; оттого яблоко и сдѣлалось такъ красиво и должно быть очень вкусно. Попробуемъ. Но кто хочетъ кушать яблоко, тотъ долженъ прежде очистить его. Вотъ мы и очистили, и то, что мы сняли съ яблока, называется *кожицею*;

(*) По этимъ примѣрамъ можетъ быть ведено общенаглядное обученіе преимущественно въ семействѣ.

она не вкусна, и потому ее снимаютъ и не ѣдятъ Что же сдѣлалось съ нашимъ яблокомъ? Куда дѣвалось его зелененькое платьице и румяныя щечки? Съ яблокомъ случилось еще и другая перемѣна: онб было прежде гладкое и сухое, а теперь сдѣлалось мокрымъ, сырымъ. — Кто же намочилъ его! Яблоко имѣетъ очень вкусное и мягкое бѣлое мясо; въ этомъ мясѣ находится сладкій сокъ, который ты можешь высосать. Что же мы теперь узнали о нашемъ яблочкѣ? Оно выросло на деревѣ и имѣетъ гладкую зелененькую кожицу съ красными щечками, мягкое бѣлое мясо и вкусный сладкій сокъ, который можно высосать. Все ли это? Нельзя ли еще что-нибудь замѣтить на яблокѣ и нѣтъ ли чего-нибудь въ срединѣ его? Посмотримъ хорошенько. Вотъ наверху яблочка остался еще маленькой вѣнчикъ, который похожъ на высохшій цвѣтокъ; а снизу торчитъ коротенькой стебелекъ. Знаешь ли ты, зачѣмъ нуженъ яблоку этотъ стебелекъ? Яблоко крѣпко держится этимъ стебелькомъ на яблони, и вѣтеръ не можетъ стряхнуть его; а если бы у яблока не было этого стебелька, то оно упало бы отъ вѣтра на землю, испортилось бы, и мы не могли бы его теперь кушать. — Вотъ вамъ, дѣти, одному кожица, другому стебелекъ, третьему сухой вѣнчикъ;—что же у меня осталось? Теперь мы конечно можемъ скушать очищенное яблоко. Нѣтъ: оно еще слишкомъ велико для вашего маленькаго рта, да и мы всѣ бы хотѣли получить по кусочку отъ него. Что же намъ надо сдѣлать? Мы возьмемъ ножикъ и разрѣжемъ яблоко на части. На сколько частей разрѣзать его? Сперва разрѣжемъ яблоко на двѣ части, — какъ называется каждая изъ нихъ? Половинку яблока разрѣжемъ еще на двѣ части; сколько всѣхъ частей у насъ? Какъ каждая изъ этихъ частей называется? Цѣлое яблоко имѣетъ двѣ половинки и четыре четверти и т. д. Но что это такое? Посмотрите, сколько маленькихъ чернушекъ посыпалось изъ нашего яблочка? Это зернушки: — снаружи всѣ они покрыты темною кожицею, а внутри они

бѣлы. Гдѣ живутъ они? Вотъ въ этихъ комнаткахъ. Сколько всѣхъ комнатокъ въ нашемъ яблокѣ? Ихъ пять, и онѣ вмѣстѣ составляютъ маленькій домикъ въ самой срединѣ яблока. Сколько зернушекъ живетъ въ этомъ домикѣ? Часто въ каждой комнаткѣ живетъ только одно зернушко. Сколько же зернушекъ въ этомъ случаѣ бываетъ въ одномъ яблокѣ? Часто въ каждой комнаткѣ живутъ по два зернушка: часто одна комнатка остается пустою, — сколько же тогда бываетъ зернушекъ въ яблокѣ, если въ немъ всего пять комнатокъ? Часто три зернышка живутъ въ двухъ комнаткахъ; сосчитаемъ, сколько ихъ тогда можетъ быть въ каждой комнаткѣ?

Но для чего нужны эти зернушки? Ихъ нельзя кушать; отъ нихъ можно заболѣть. Къ чему же они служатъ? Когда большая яблоня становится совершенно старою, то она уже не приноситъ болѣе плодовъ, болѣетъ и засыхаетъ. Что же тутъ дѣлать, чтобы имѣть яблоки? Надо, чтобы была другая, молодая яблоня. Откуда же мы возьмемъ ее? Мы возьмемъ сперва черненькое зернушко или сѣмечко, пойдемъ въ садъ и посадимъ его въ землю. Это сѣмечко то же самое, что и птичье яичко. Изъ яичка вылетаетъ птичка, изъ сѣмечка выростаетъ деревцо. Это деревцо мы должны каждый день поливать, а Богъ пошлетъ свѣтлое солнышко, которое пригрѣетъ наше деревцо, и оно сдѣлается большимъ, большимъ. Тогда у деревца выростутъ въ землѣ длинные корни; они пьютъ дождикъ, падающій съ неба на землю, и поддерживаютъ свое деревцо, чтобы оно не упало. Потомъ оно будетъ имѣть толстый стволъ, покрытый жесткою, шерохавотою корою, и много вѣтвей и вѣтокъ съ зелеными красивыми листьями. Осенью эти листья падаютъ; вѣтеръ разноситъ ихъ по всѣмъ сторонамъ, и вотъ дерево совершенно обнажается, становится голымъ, и вѣтви его зимою покрываются снѣгомъ и инеемъ. Но опять приходитъ теплая весна; тысячи маленькихъ почекъ появляются тогда на вѣткахъ; онѣ все полнѣютъ и полнѣютъ, потомъ рас-

пускаются, и яблоня покрывается бѣлыми и красненькими цвѣточками и зелеными листьями. Изъ цвѣточковъ образуются маленькіе плоды, которые понемногу увеличиваются, постепенно зрѣютъ, согрѣваемые солнышкомъ, и наконецъ осенью становятся красивыми вкусными яблоками. Почему можно узнать, что яблоки созрѣли? По румянымъ щечкамъ и по черненькимъ зернушкамъ. Тогда садовникъ снимаетъ яблоки; ихъ укладываютъ въ бочки, которыя ставятъ на погребъ, и потомъ по воскресеньямъ и по праздникамъ даютъ послушнымъ дѣтямъ. Наступитъ холодная зима; придетъ Рождество Христово, и яблочки закрасуются на ёлкѣ, которую папаша съ мамашею уберутъ и ярко освѣтятъ разноцвѣтными маленькими свѣчками и фонарями, золотыми орѣхами и раскрашенными пряниками; а столъ уставятъ игрушками. Тутъ-то дѣти радуются и веселятся!

## 2. Бѣлка.

Охотникъ идетъ по лѣсу и видитъ на высокомъ большомъ дубу небольшого звѣрька, который такъ весело вертится, прыгаетъ, скачетъ и быстро перебирается съ дерева на дерево. Что это за звѣрёкъ? Это бѣлка. — Зачѣмъ она взобралась на этотъ дубъ? На немъ растутъ вкусные желуди, которые ей очень нравятся; вотъ она и пришла за ними. Что же она будетъ дѣлать съ желудями? Она уже перепрыгнула на другое высокое и густое дерево, и быстро перебирается съ одной вѣтки на другую, бѣгаетъ по нимъ и что-то срываетъ. Это дерево букъ, на которомъ также ростутъ вкусные буковые желуди. Но чаще всего бѣлка взбирается на орѣховыя деревья и щиплетъ орѣшки. Зачѣмъ они ей нужны? Орѣхъ имѣетъ толстую, крѣпкую скорлупу, которую она вѣдь не можетъ ѣсть. А въ скорлупѣ что лежитъ? Въ ней скрывается зерно, которое такъ вкусно, какъ миндаль. Какъ же бѣлка достаетъ это

зерно? Она щелкаетъ орѣхи. Во рту у нея есть очень острые зубы, два сверху и два снизу; эти зубы острѣе, чѣмъ перочинный ножичекъ, или такъ же остры, какъ рѣзецъ; потому они и называются рѣзцами. На орѣхѣ есть шовъ; бѣлка искусно раскалываетъ этотъ шовъ своими острыми зубами; крякъ! скорлупка распадается на двѣ половинки, и она съѣдаетъ зерно.

Ну, дѣти, вы теперь уже много слышали о бѣлкѣ. Какова же она собою? Какое она носитъ платьице, и какого цвѣта воротничокъ? Наша бѣлочка имѣетъ красноватый пушистый хвостъ, который очень похожъ на султанъ; на лапкахъ у нея острые когти; безъ нихъ она не могла бы взбираться на деревья. Можешь ли ты сосчитать, сколько пальцевъ у бѣлки? Теперь она сидитъ на заднихъ лапкахъ. Переднія лапки замѣняютъ ей руки; она крѣпко держитъ ими орѣхъ, когда хочетъ щелкать его. У нашей бѣлочки есть также домъ, въ которомъ она живетъ. Человѣкъ строитъ себѣ домъ изъ дерева и изъ камней, а бѣлка готовитъ свое гнѣздо только изъ вѣтвей. И когда гнѣздо готово, то она поселяется въ немъ съ своею женою и съ дѣтками. Въ гнѣздышкѣ имъ очень мягко и тепло. Знаете вы, какъ бѣлка устроила его? На лугахъ очень много мягкаго сѣна; сухой мохъ растетъ между травой; бѣлка приноситъ сѣно и мохъ и устилаетъ ими свое гнѣздо. Если же задуетъ сильный вѣтеръ, и маленькимъ бѣлочкамъ сдѣлается холодно, то бѣлка тотчасъ же прыгнетъ въ гнѣздушко и затворитъ дверцы. Когда дѣти ея голодны, то она даетъ имъ желудей или орѣшковъ. Откуда же она беретъ ихъ? Осенью конечно бываетъ много, много желудей и орѣховъ; а зимою что будетъ, когда наступятъ морозы, и бѣлый снѣгъ покроетъ всю землю? Бѣлка подходитъ къ дубу,—но на немъ нѣтъ уже желудей; они всѣ попадали, лежатъ подъ снѣгомъ. Что же дѣлаетъ зимою орѣховое дерево? На немъ ничего нѣтъ; всѣ листочки слетѣли, и оно показываетъ тебѣ голыя вѣтви, покрытыя снѣгомъ. А знаешь ли ты, кто снялъ листья съ орѣхо-

ваго дерева? Это сдѣлалъ холодный осенній вѣтеръ. А куда дѣвались всѣ орѣхи? Пришли осенью люди съ корзинками и обобрали ихъ, и бѣдной бѣлочкѣ ничего не оставили. Что же теперь дѣлать ей? Гдѣ она достанетъ пищу? гдѣ укроется отъ холода? Она должна умереть?

Нѣтъ, милыя дѣти, не бойтесь за бѣлочку! Она не замерзаетъ; она живетъ по прежнему весело и счастливо: она прыгаетъ и скачетъ; ей не нужно спрашивать, что буду я завтра кушать, что я надѣну, чтобы укрыться отъ мороза? Богъ позаботился объ ней и далъ ей теплую шубку, которая теплѣе всѣхъ нашихъ шинелекъ и шубокъ. Въ этой шубкѣ бѣлочкѣ нашей очень тепло, и она не замерзнетъ. Богъ же позаботился и о томъ, чтобы она не голодала, и научилъ ее заготовлять себѣ пищу на зиму. О, наша бѣлка вѣдь большая умница! Хотя она много веселится и бѣгаетъ и прыгаетъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ она и много работаетъ, и заботится о себѣ и о своихъ дѣточкахъ.

Когда пришла осень, бѣлка тотчасъ же подумала о холодной зимѣ. Она побѣжала въ лѣсъ, наносила много вѣтвей и сухихъ листьевъ и построила маленькія комнатки, одну на деревѣ, другую на землѣ, и крѣпко затворила дверцы, для того чтобы не вошла мышка и не съѣла весь ея запасъ. Въ эти комнатки бѣлка принесла много желудей и орѣховъ и хорошенько спрятала ихъ на зиму. Когда она захочетъ покушать, она прибѣжитъ въ одну изъ комнатокъ, возьметъ два-три орѣшка, съѣстъ ихъ и будетъ сыта.

## 3. Жаворонокъ.

Когда мужичокъ идетъ на свое поле, пашетъ его и потомъ сѣетъ овесъ или ячмень, то прилетаетъ маленькая птичка и поетъ ему хорошенькую пѣсенку. Въ это время она не садится на дерево, или на землю, какъ дѣлаютъ другія птички, когда

поютъ, а кружится и вьется весело и высоко въ голубомъ небѣ, и поетъ очень звонко и пріятно. Можете ли вы назвать мнѣ эту птичку? Это жаворонокъ. Крылья и перушки его имѣютъ темноватый цвѣтъ; на головкѣ жаворонка часто бываетъ небольшой хохолокъ, а на ножкахъ точно шпоры, какъ у нашего большого пѣтуха, или какъ на сапогахъ солдатъ, которые ѣздятъ верхомъ.

Жаворонокъ начинаетъ пѣть рано утромъ. Зачѣмъ онъ такъ рано поетъ? Онъ благодаритъ Бога. За что? За спокойную пріятную ночь, которую Господь послалъ ему, за множество червячковъ и сѣмечекъ, которые Онъ даетъ ему. Слѣдовательно и мы можемъ чему-нибудь поучиться у жаворонка. Чему же? Мы также рано утромъ помолимся, будемъ благодарить Бога и скажемъ: благодаримъ Тебя, добрый Боже нашъ, за тихую спокойную ночь, за все, что Ты намъ даешь!

Нашъ жавороночекъ знаетъ еще одну очень, очень хорошенькую пѣсенку. Послушайте, какъ онъ поетъ: лирлирли, лирлирли, ахъ какъ славно на зари! Эту пѣсенку жаворонокъ поетъ цѣлое утро и никогда не устаетъ. Теперь онъ молчитъ, его уже болѣе не видно. Куда же онъ дѣвался? Поищемъ. Пойдемъ въ рожь; раздвинемъ потихоньку стебельки и травку; что мы увидѣли? На землѣ свито маленькое гнѣздышко изъ травки и изъ стебельковъ, а въ немъ красивенькія яички. Самка почти постоянно сидитъ на этихъ яичкахъ, согрѣваетъ ихъ, и скоро вмѣсто яичекъ ты увидишь въ гнѣздышкѣ маленькихъ птичекъ. Посмотри: на нихъ еще нѣтъ перышковъ, слѣдовательно имъ холодно? Нѣтъ; мать прилетитъ, и своими теплыми крылышками накроетъ ихъ, а отецъ принесетъ червячковъ и зернушекъ. Маленькія птички открываютъ ротикъ и кушаютъ то червячка, то мушку, то сѣмечко, и такъ продолжается цѣлый день. Что же будетъ съ бѣдными птичками, если найдетъ ихъ хорекъ, ласка или другой подобный звѣрь? Онъ ихъ съѣстъ, потому что мать и отецъ не могутъ защитить ихъ, у нихъ мало силы,

и ихъ самихъ можетъ съѣсть злой звѣрь. Но это рѣдко случается; жаворонки обыкновенно вьютъ гнѣздо свое въ такомъ мѣстѣ, что его трудно найти.

Когда приходитъ осень и снимаетъ листья съ деревьевъ, жаворонки наши улетаютъ далеко-далеко, за синее море, туда, гдѣ тепло. Когда у насъ бываетъ зима, снѣгъ покрываетъ всю землю, а морозъ заставляетъ надѣвать теплыя шубки, тогда въ другихъ странахъ бываетъ тепло и настаетъ веселое лѣто; тогда тамъ много червячковъ и зернушекъ. Въ то время, когда птички перелетаютъ въ теплыя страны, съ нѣкоторыми изъ нихъ случаются иногда несчастія. Цѣлый день летятъ они; имъ хочется покушать и отдохнуть. Вотъ на крышѣ домика разсыпана пшеничка; она такъ и манитъ нашихъ проголодавшихся птичекъ; онѣ думаютъ: полетимъ къ пшеничкѣ и поклюемъ зернушекъ. Бѣдные жаворонки! они не знаютъ, что пшеничку нарочно посыпалъ человѣкъ, который живетъ въ домикѣ. Онъ положилъ также и силки; глупенькія птички станутъ клевать зернушки, задѣнутъ ножками эти силки и попадутъ въ нихъ. Человѣкъ посадитъ ихъ въ клѣтку и повѣситъ передъ окномъ, чтобы слушать ихъ пѣсенки. А можетъ-быть онъ и продастъ ихъ въ городъ богатымъ людямъ.

## III.

## Приготовительные уроки къ обученію географіи.

### 1. Земля, какъ жилище всѣхъ твореній.

а) Посмотри, сколько въ саду деревьевъ; всѣ они имѣютъ стволъ, покрытый толстою корою, сучья и вѣтви, на которыхъ много, много зеленыхъ листьевъ. Вотъ стоитъ яблоня съ сво-

ими румяными, круглыми яблоками; вотъ грушевое дерево—съ сочными продолговатыми грушами; тамъ краснѣютъ спѣлыя, сладкія вишни на вишневыхъ деревьяхъ, а вотъ и цѣлая аллея густого орѣшника. Но кромѣ того въ саду растетъ еще много другихъ предметовъ, которые очень нравятся дѣтямъ, и изъ которыхъ они свиваютъ вѣнки и дѣлаютъ букеты для своихъ родителей—это цвѣты. Назовите мнѣ нѣкоторые изъ нихъ?

Въ саду растутъ деревья и цвѣты.

(Дѣти запоминаютъ это предложеніе; рисунокъ, или готовый, или же постепенно набрасываемый учителемъ на доскѣ, служитъ дѣтямъ напоминаніемъ при повтореніи.)

За садомъ простирается обширное поле. На этомъ полѣ растетъ много хорошаго и очень полезнаго: рожь, изъ которой дѣлается мука и потомъ печется хлѣбъ, картофель, рѣпа, рѣдька и проч.

Въ саду растутъ деревья и цвѣты.

На поляхъ растутъ рожь, картофель и т. д.

Цвѣты и деревья называются растеніями, такъ же рожь и картофель; поэтому мы можемъ сказать, что:

Въ саду и на полѣ растутъ растенія.

б) На полѣ или на лугу ты видишь еще много другихъ предметовъ, которые могутъ ходить, бѣгать, скакать, прыгать—это животныя.

Въ полѣ и на лугу пасутся коровы, овцы, лошади; въ лѣсахъ живутъ волки, медвѣди, лисицы.

И такъ на землѣ живутъ животныя. Но не только животныя, вѣдь и мы всѣ живемъ на землѣ; а какъ насъ всѣхъ называютъ людьми, слѣдовательно:

На землѣ живутъ животныя и люди.

(Повтореніе перваго предложенія.)

в) Если ты гуляешь лѣтомъ, то часто слышишь хорошенькія пѣсни; кто поетъ ихъ? Птички. Ихъ очень много: жаворонки, ласточки, воробьи и проч. Разскажи мнѣ что-нибудь

про этихъ животныхъ? Что ты знаешь о воронѣ, сорокѣ, ястребѣ, ласточкѣ?

Птицы не любятъ ходить и бѣгать по землѣ; онѣ летаютъ. Гдѣ летаютъ птицы?

Птицы летаютъ по воздуху.

г) Лошадь можетъ ходить, бѣгать, скакать — она имѣетъ ноги; птица можетъ летать—у нея есть крылья. А знаете ли вы животное, которое не можетъ ни ходить, ни бѣгать, ни летать? Такое животное есть рыба. Рыба можетъ плавать—она имѣетъ плавательныя перья. Она не можетъ жить на землѣ, не можетъ жить и въ воздухѣ,—рыба живетъ въ водѣ. Теперь мы еще кое-что узнали, именно:

Въ водѣ живутъ рыбы.

Назовите нѣкоторыхъ рыбъ? Какъ называется та рыба, которую ты любишь кушать?

д) Вотъ, дѣти, кольцо—оно сдѣлано изъ золота; вотъ ножикъ—онъ изъ желѣза; вотъ четвертакъ — онъ изъ серебра; вотъ кастрюля — она сдѣлана изъ мѣди; замѣтили ли вы, дѣти, памятникъ возлѣ церкви, когда ходили къ обѣднѣ? Онъ сдѣланъ (высѣченъ) изъ бѣлаго гладкаго камня, который называется *мраморъ*. Откуда беремъ мы золото, серебро, желѣзо, мѣдь, различные красивые камни? Они всѣ находятся въ землѣ, и чтобы достать ихъ, надобно глубоко, глубоко копать землю. И такъ

въ землѣ находятъ золото, серебро, желѣзо, мѣдь и красивые камни (минералы).

## 2. Земля и небо.

Когда ты находишься въ саду, то ты стоишь на землѣ; слѣдовательно земля находится *подъ* тобою, а небо—надъ твоею головою, надъ тобою. Слѣдовательно:

Земля подъ нами, а небо надъ нами.

### 3. Естественныя и воздушныя явленія.

а) На улицѣ совершенно свѣтло. Отчего же это?

Кто освѣщаетъ улицу? Это дѣлаетъ солнце.

Гдѣ находится солнце?

Солнце на небѣ.

Если ты выйдешь вечеромъ, или посмотришь сквозь окно на небо, то увидишь много, много свѣтлыхъ огоньковъ на небѣ—это звѣзды; и между ними есть одинъ большой свѣтлый кружокъ—это мѣсяцъ или луна. И такъ:

На небѣ мы видимъ солнце, мѣсяцъ и звѣзды.

Красное солнышко не только свѣтитъ намъ, но и грѣетъ насъ; оно не всегда остается съ нами; оно показывается, восходитъ утромъ, и заходитъ (прячется) вечеромъ. Мѣсяцъ и звѣзды также свѣтятъ, но только несравненно слабѣе; они также восходятъ и заходятъ, какъ и солнце, но только не грѣютъ.

б) Солнышко цѣлый день бываетъ на небѣ, но мы его не всегда видимъ. Если его не видно, то на небѣ бываетъ нѣчто другое, то бѣлое, то сѣрое, то черное—это *облака* и *тучи*. И такъ:

На небѣ мы видимъ также облака и тучи.

(Соединеніе этого предложенія съ предыдущимъ.)

Изъ облаковъ и изъ тучъ часто падаютъ водяныя мелкія, но частыя капли, — это *дождь*. Зимою падаютъ изъ этихъ облаковъ маленькія бѣлыя и холодныя пушинки, которыя тотчасъ же таятъ на твоей рукѣ,—это *снѣгъ*; иногда сыплются маленькіе ледяные шарики—это *градъ*.

Изъ облаковъ и тучъ идетъ дождь, снѣгъ и градъ.

Лѣтомъ иногда выходитъ изъ тучъ яркій огонекъ, который сверкнетъ и исчезнетъ,—это *молнія*. Молнія иногда убиваетъ людей, животныхъ, сожигаетъ дома и раскалываетъ большія высокія деревья. Послѣ молніи тотчасъ же раздается грохотъ

на небѣ, въ облакахъ — это *громъ*. Когда сверкаетъ молнія и гремитъ громъ, то бываетъ *гроза*.

Изъ облаковъ выходитъ молнія и громъ.

(Соединеніе этого предложенія съ предыдущимъ.)

Иногда послѣ дождя, когда покажется солнышко, на небѣ между облаками появляется красивая дуга, которая имѣетъ красный, зеленый и желтый цвѣтъ, — это *радуга*.

На небѣ мы видимъ радугу.

На небѣ мы видимъ солнце, мѣсяцъ, звѣзды, облака, тучи и радугу.

Изъ облаковъ и изъ тучъ идетъ дождь, снѣгъ, градъ, сверкаетъ молнія и гремитъ громъ.

Изъ послѣднихъ явленій самое лучшее дождь. Когда цвѣточкамъ хочется пить, то онъ падаетъ съ неба и поитъ ихъ; если вода въ ручейкѣ высыхаетъ, то дождикъ опять наполняетъ его.

в) Часто днемъ улица какъ будто наполняется дымомъ, такъ что нельзя далеко видѣть — это *туманъ*. Рано утромъ на цвѣткахъ и на листочкахъ ярко блестятъ водяныя капли; трава вся бываетъ мокрая, хотя дождя и не было. Отчего же это? Отъ *росы*. Иногда утромъ крыши, поля и луга бываютъ совершенно бѣлы, покрываются какъ будто тонкимъ снѣгомъ, хотя и снѣгъ не шелъ. Что это такое? Это *иней* или *изморозь*.

На землю падаетъ роса, туманъ и иней или изморозь.

## 4. Вода.

Когда поставятъ котелокъ съ водою на огонь, что замѣчаете вы въ водѣ черезъ нѣсколько времени? Вода начинаетъ приходить въ движеніе. А что вы чувствуете, если опустите въ нее палецъ? Вода становится теплѣе, чѣмъ была прежде. Слѣдовательно огонь сообщаетъ свою теплоту водѣ. Чѣмъ дольше вода остается на огнѣ, тѣмъ болѣе и болѣе приходитъ она въ движеніе и сильнѣе нагрѣвается.

Не замѣчали ли вы, что изъ воды что-то подымается въ это время? Вы говорите *дымъ*; нѣтъ, это не дымъ, а *паръ*. Чѣмъ горячѣе вода, тѣмъ болѣе отдѣляется отъ нея пара. Вода начинаетъ *закипать* и наконецъ *кипитъ*. Во время кипѣнія она волнуется и пѣнится, бѣжитъ черезъ край, падаетъ на огонь, шипитъ и отчасти гаситъ его. А что будетъ, если вы опустите палецъ въ такую воду? Что дѣлается съ говядиною или съ яицами, когда ихъ положатъ въ кипятокъ? Наблюдали ли вы это когда-нибудь? Если наблюдали, то разскажите.

Если котелокъ съ кипящею водою накрыть крышкою и, погодя немного, опять снять крышку, то что вы увидите на ней? Капли. Откуда же онѣ взялись; вѣдь прежде ихъ на крышкѣ не было? Очевидно, что изъ воды. Или вотъ, посмотрите сюда: этотъ цвѣточный горшокъ съ сырой землей и покрытый стеклянной банкой я недавно поставилъ на солнце; банка тогда была совсѣмъ суха. А какова она теперь? Она тускла и сыра, какъ будто кто-нибудь въ нее дышалъ. Откуда взялась эта сырость? Во всякомъ случаѣ изъ сырой земли. Какъ же она перешла на стекло? Слушайте, я вамъ это растолкую. Огонь, какъ вы видѣли, нагрѣваетъ воду, и изъ нея выходитъ паръ; такъ же точно и солнце нагрѣло землю, и сырость отдѣлилась отъ земли въ видѣ маленькихъ пузырьковъ. Это маленькіе пузырьки, которыхъ простымъ глазомъ почти не видать и которые не что иное какъ пары, поднявшіеся и осѣвшіе на банкѣ. Здѣсь они немного охладѣли и соединились въ капли. Повторите теперь, какъ это все дѣлалось! Какое вліяніе имѣетъ теплота солнца на сырость земли? Что дѣлается съ паромъ? и т. д.

Если же оставить горшокъ еще долѣе на солнцѣ, то капли эти сдѣлаются еще больше и наконецъ упадутъ на землю.

Потъ на окнахъ, потъ на вашемъ лбу, когда вы много и скоро ходили, дыханіе, выходящее изо рта на холодномъ воздухѣ, все это не что иное какъ паровые пузырьки. То, что вы видѣли тутъ только въ весьма маломъ количествѣ, происходитъ

каждый день въ природѣ въ большихъ размѣрахъ. Изъ воды, изъ земли, вообще изъ всѣхъ предметовъ на землѣ, каждый день поднимается къ верху множество паровъ. Изъ нихъ-то въ воздухѣ и составляются облака.

Собравшіяся въ облака пары чрезъ охлажденіе сгущаются и соединяются въ капли, которыя падаютъ внизъ или въ видѣ *дождя*, или же, замерзая на пути, въ видѣ *снѣга* или *града*.

Откуда же является вода и куда она опять исчезаетъ?

Послѣ дождя упавшая вода отчасти уходитъ въ землю, отчасти же опять испаряется. Такъ напр. когда солнце освѣщаетъ мокрую крышу, то кажется, будто крыша димится; значитъ сырость выходитъ изъ нея въ видѣ пара.

Если вы нальете немного воды на столъ и потомъ наклоните его, то что сдѣлается съ водой? Она стекаетъ со стола. Въ какую же сторону? Въ ту, разумѣется, на которую вы наклонили столъ. Поэтому и дождевая вода не остается на крышѣ, а стекаетъ съ нея. А видѣли ли вы когда-нибудь, что вода бы текла вверхъ? Нѣтъ, она течетъ только внизъ.

Вода, которая падаетъ съ неба въ видѣ дождя и которая образуется изъ тумана, снѣга и града, собирается на вершинахъ горъ и холмовъ, проходитъ все ниже и ниже въ землю, соединяется и наконецъ бьетъ *ключомъ* изъ земли; ключъ этотъ бѣжитъ дальше, сливается съ водами другихъ ключей и составляетъ *ручекъ* или *ручей*.

Если воды нѣсколькихъ ручьевъ соберутся вмѣстѣ, то изъ нихъ образуется *рѣка*, которая на пути своемъ иногда принимаетъ въ себя, и съ той и съ другой стороны, еще другіе ручьи и рѣки: такимъ образомъ она становится все шире и глубже, течетъ далеко, далеко и наконецъ вливается въ море.

Углубленіе, въ которомъ рѣка течетъ, называется *руслomъ*. Поверхность воды называютъ также *зеркаломъ* воды (почему?). Если вода въ рѣкѣ приходитъ въ движеніе, то на поверхности ея образуются *волны*. Большія волны называются *валами*.

Земля по обѣимъ сторонамъ рѣки называется *берегомъ*. Каждая рѣка имѣетъ два берега: *правый* и *лѣвый*. Черезъ рѣки строятъ мосты, для того чтобы можно было переходить или переѣзжать съ одного берега на другой. Если встать на мостъ и смотрѣть въ ту сторону, куда течетъ вода въ рѣкѣ, то по лѣвую руку будетъ лѣвый берегъ, а по правую—правый берегъ. Если же стоишь на одномъ изъ береговъ, то ихъ можно опредѣлить такъ: берегъ *по сю сторону* и берегъ *по ту сторону*.

Весной, когда снѣгъ таетъ, рѣки разливаются и выступаютъ изъ своихъ береговъ. Нѣкоторыя изъ нихъ наводняютъ даже цѣлыя страны, и тѣмъ причиняютъ людямъ много вреда и несчастій.

Рѣки раздѣляются на *главныя* и *побочныя* или *притоки*. Побочными рѣками или притоками называются тѣ, которыя вливаются въ другую рѣку; главными же называются тѣ, которыя принимаютъ въ себя притоки и сами впадаютъ въ море. Мѣсто, гдѣ одна рѣка впадаетъ въ другую или въ море, называется *устьемъ*; а мѣсто, откуда рѣки вытекаютъ, *источникомъ* ихъ. Столъ, на который я налью воды, я могу вѣдь наклонить и больше, и меньше. Посмотримъ, имѣетъ ли это вліяніе на стекающую воду. Какъ бѣжитъ вода со стола, когда я его чуть-чуть наклоню? А теперь, когда я его наклоню гораздо больше? И такъ, чѣмъ больше я нагибаю столъ, тѣмъ скорѣе бѣжитъ вода, а чѣмъ меньше, тѣмъ и вода бѣжитъ медленнѣе.

Съ водой въ рѣкѣ бываетъ то же самое: если рѣка орошаетъ землю, которая не очень поката, то и теченіе ея не быстро и струи ея тихи, едва замѣтны; а чѣмъ земля покатѣе и обрывистѣе, тѣмъ скорѣе бѣжитъ рѣка. Если же она стекаетъ съ высокихъ скалъ, которыя имѣютъ крутые обрывы, то она падаетъ съ шумомъ и пѣной въ глубину, и это называется *водопадомъ*. Гдѣ земля не имѣетъ покатости, или гдѣ

мѣстность окружена возвышенностями, тамъ вода собирается въ углубленіяхъ и образуетъ *лужи*, *болота*, *озера*, которыя бываютъ большія или малыя. Такія воды называются *стоячими* водами. Русло ихъ называется *бассейномъ*. Пруды для рыбъ устраиваются такимъ образомъ: роютъ бассейнъ и проводятъ въ него воду изъ ручья или рѣки. Случается также, что рѣка протекаетъ черезъ озеро. Тогда это озеро имѣетъ *приливы* и *отливы*.

Если я брошу кусокъ дерева въ воду, то онъ плаваетъ на поверхности, и рѣка уноситъ его своимъ теченіемъ. Если же я брошу въ нее камень, то онъ идетъ ко дну, тонетъ. Отчего же это происходитъ? Это происходитъ оттого, что дерево легко, а камень тяжелъ. Если я поставлю на воду пустую кружку, то она тоже будетъ плавать; но если я отломлю отъ нея только кусочекъ и брошу его въ воду, то онъ пойдетъ ко дну. Развѣ кусочекъ тяжелѣе цѣлой кружки? Конечно нѣтъ! А все же кружка плаваетъ, а кусочекъ тонетъ.

Если же я окуну кружку, зачерпну ею воды, и предоставлю ей наполняться все болѣе и болѣе водою, то разумѣется кончится тѣмъ, что и она пойдетъ ко дну. Отчего же это? Когда кружка пуста, то она легче воды, которую она собою вытѣсняетъ; кусочекъ же будетъ тяжелѣе вытясняемой имъ воды. Ежели я буду наполнять кружку водою, то она сдѣлается все тяжелѣе и наконецъ тяжелѣе, воды, которую она собою вытѣсняетъ; тогда конечно она и потонетъ.

Когда люди замѣтили, что дерево плаваетъ, и еще лучше плаваетъ, когда оно выдолблено, такъ что можетъ даже держать человѣка или другую тяжесть: то они начали строить лодки и корабли. Сначала лодки состояли у нихъ изъ однихъ выдолбленныхъ стволовъ деревъ, а весломъ служила простая палка.

Потомъ люди все болѣе и болѣе совершенствовались и дошли до того, что теперь у насъ есть лодки, барки и корабли

разныхъ формъ и величинъ. Лодка особенно нужна рыбаку для рыбной ловли: она бываетъ маленькая, узенькая; въ нее онъ складываетъ все необходимое для ловли, а именно: сѣти, невода, верши, мережи, съѣстные припасы и пойманную рыбу. Рыболовъ весломъ приводитъ лодку въ движеніе и правитъ имъ.

Судно гораздо больше и шире лодки. На немъ перевозятся товары и разныя тяжести съ одного мѣста на другое.

На судахъ бываютъ *паруса*. Парусъ состоитъ изъ парусины, которая прикрѣплена къ *мачтѣ* и натянута посредствомъ поперечной палки или *рея*. Парусъ можно поднимать и опускать помощію длинныхъ веревокъ. На концѣ мачты развѣвается *флагъ* или *вымпель*. Чтобы можно было направлять судно, назади къ нему придѣланъ *руль*.

Лодки приводятся въ движеніе *веслами*; небольшія суда также *веслами* или, если дуетъ вѣтеръ, посредствомъ паруса. Вѣтеръ раздуваетъ парусъ и двигаетъ такимъ образомъ судно впередъ; *рулевому* остается только направлять его. Большія суда (корабли) движутся на парусахъ и посредствомъ пара (пароходы).

Когда судно идетъ противъ теченія воды, то говорятъ, что оно идетъ *вверхъ по теченію*; когда же оно идетъ по одному направленію съ теченіемъ, то говорятъ: оно идетъ *внизъ по теченію*. Въ которую сторону легче идти, и почему? Чтобъ остановить судно, бросаютъ *якорь*.

По большимъ морямъ ѣздятъ на пароходахъ и корабляхъ. Такіе корабли имѣютъ нѣсколько мачтъ и парусовъ, и на нихъ могутъ помѣститься нѣсколько сотъ людей, много различныхъ вещей и товаровъ. (Части корабля: трюмъ, палуба, каюта, марсъ и т. д.)

На рѣкахъ иногда выстроены *паромы*, т. е. пловучіе мосты. Если гдѣ-либо нѣтъ стоячаго моста, то на нихъ переплываютъ чрезъ рѣку. Перевощикъ отталкиваетъ паромъ длин-

нымъ шестомъ (багромъ), или тянется за веревку, прикрѣпленную на обоихъ берегахъ.

Мосты строятся изъ дерева или изъ камня, и потому бываютъ или деревянные, или каменные. Тѣ и другіе служатъ для соединенія двухъ береговъ. По обѣимъ сторонамъ моста дѣлаютъ перила, чтобы кто-нибудь не упалъ съ него въ воду. Деревянные мосты сдѣланы изъ бревенъ и брусьевъ. Бревна лежатъ на деревянныхъ столбахъ, которые вколочены въ дно рѣки. На одномъ концѣ моста бываетъ *подъемъ*; эта та часть, которая посредствомъ желѣзной цѣпи, прикрѣпленной къ большому бревну, можетъ быть подымаемо. Подымаютъ же ее въ то время, когда судамъ надо проходить съ поднятыми мачтами. За разводомъ моста смотритъ обыкновенно особенный сторожъ, который живетъ возлѣ моста въ маленькой будкѣ. Каменный мостъ строится изъ обыкновеннаго камня, употребляемаго для постройки. Мостъ такой состоитъ изъ крѣпкихъ столбовъ, соединенныхъ между собою большими арками. Деревянные мосты строятъ *плотники*, каменные — *каменщики*

Плотникамъ и каменьщикамъ надо много времени, чтобы выстроить мостъ. Но есть мостъ, который очень скоро дѣлается, въ нѣсколько дней. Его строитъ сѣдой старикъ. Работники во время постройки много шумятъ, стучатъ, колотятъ молотомъ, обтесываютъ и т. д. Старикъ же этотъ строитъ тихо, безъ всякаго шума, и мостъ его гораздо больше и шире, чѣмъ обыкновенные мосты: на немъ есть мѣсто для сотни экипажей. Если обыкновенный мостъ ломается, или срывается водою, то всегда остаются по близости большіе камни или бревна. Послѣ этого же моста не остается никакого слѣда. Приходитъ веселый мальчикъ и уничтожаетъ его.

Вы конечно уже догадались, что этотъ мостъ не что иное какъ *ледъ*. Кто же старикъ, который его строитъ? И какой это мальчикъ его ломаетъ? Старикъ *зима*, а мальчикъ — *весна*.

Развѣ въ самомъ дѣлѣ зима—старикъ, и весна—мальчикъ? Нѣтъ; но ихъ можно сравнить съ ними. Почему же можно зиму назвать старикомъ? Старикъ долго жилъ на свѣтѣ, утомленъ и потому любитъ покой; онъ угрюмъ, зябокъ, кровь его обращается медленнѣе; его движенія также медленны; волосы у него посѣдѣли или даже побѣлѣли. У зимы также бѣлые волосы—это снѣгъ; зимой природа отдыхаетъ отъ всѣхъ весеннихъ и лѣтнихъ заботъ; веселый хоръ пернатыхъ пѣвцовъ молчитъ, воздухъ холоденъ, небо пасмурно, природа кажется мертвою. Весна же напротивъ все молодитъ. Земля снова одѣвается въ зеленое и цвѣтное платье свое, птички поютъ, всюду опять жизнь и движеніе; потому-то весну и можно сравнить съ веселымъ мальчикомъ. Какъ и чѣмъ строитъ старецъ мостъ? Какъ и чѣмъ ломаетъ его весна? Кто изъ васъ можетъ разсказать все это?

*Польза отъ воды.* Ключевая и колодезная вода употребляется для питья, для стирки, для стряпни, для варенія пива, для гашенія извести и т. д. Вода нѣкоторыхъ ключей полезна противъ многихъ болѣзней, и ее пьютъ какъ лекарство, или купаются въ ней. Такіе ключи называютъ цѣлебными источниками или цѣлительными колодцами.

Рѣчная вода. Въ рѣкахъ, озерахъ и прудахъ живетъ множество рыбъ, напр. карпы, окуни, угри, лещи, шуки, караси и т. д., также и раки. Ихъ ловятъ сѣтями или удочками и употребляютъ въ пищу. По рѣкамъ ѣздятъ на судахъ и лодкахъ. На ручьяхъ и на рѣкахъ можно также строить водяныя мельницы.

Дождевая вода и образующаяся изъ снѣга и града поитъ растенія, которымъ она служитъ главною пищею. Растеніями питаются многія животныя, а растеніями и животными питаемся мы, люди. Слѣдовательно безъ воды мы никакъ не могли бы существовать.

Вода въ видѣ паровъ двигаетъ машины, экипажи и корабли.

Вода въ видѣ льда служитъ для удовольствія; по льду катаются на конькахъ, ѣздятъ на саняхъ и скользятъ. Въ погребахъ ледъ предохраняетъ отъ порчи мясо и другіе припасы. Въ трудныхъ болѣзняхъ къ нему прибѣгаютъ даже врачи.

## IV.

## Ящикъ съ сѣменами.

Предъ учителемъ стоитъ ящикъ, около котораго собралось нѣсколько 6 — 7-лѣтнихъ дѣтей. Ящикъ открытъ и внутри его любопытнымъ взорамъ учениковъ представляется нѣсколько рядовъ небольшихъ ящичковъ, наполненныхъ различными сѣменами. Въ первомъ ряду находятся различные роды сѣмянъ хлѣбныхъ растеній: рожь, овесъ, ячмень, пшеница, гречиха, рисъ, кукуруза. Пучокъ колосьевъ этихъ породъ лежитъ возлѣ. Потомъ насыпанъ горохъ, бобы, чечевица,—вылущенные и въ стручкахъ. Наконецъ рѣпное, капустное, рѣдичное, конопляное, льняное и др. сѣмена.

Такой ящикъ непремѣнно привлечетъ вниманіе дѣтей; имъ говорятъ, что этотъ ящикъ сдѣланъ для сѣмянъ, и начинаютъ слѣдующія наглядныя учебныя упражненія.

### Первое упражненіе.

Дѣти, тщательно нѣсколько разъ осматривая различныя сѣмена, усвоиваютъ себѣ форму и цвѣтъ ихъ и вмѣстѣ съ этимъ заучиваютъ ихъ названія и породы. Для бо́льшаго разнообразія учитель можетъ нарисовать эти сѣмена и такимъ образомъ продолжать то же упражненіе, заставляя дѣтей различать и называть ихъ по одному очертанію. Потомъ учитель беретъ нѣсколько маленькихъ картонныхъ ящичковъ или коробочекъ

(какія случатся), насыпаетъ въ нихъ различныя сѣмена и раздаетъ каждому ученику, который обязанъ разобрать эти сѣмена по сортамъ, привести въ порядокъ. Такимъ упражненіемъ ребенокъ пріучается къ терпѣнію, рука его къ ловкости, зрѣніе изощряется.

### Второе упражненіе.

Учитель вынимаетъ полные колосья, стручки и шелуху; они разсматриваются каждымъ ученикомъ и называются ему. Потомъ наставникъ разсказываетъ дѣтямъ (постоянно показывая каждому), какъ зерна держатся въ колосьяхъ, какъ человѣкъ вынимаетъ ихъ, т. е. какія средства употребляются: сушка, молотьба, вѣяніе и пр. При этомъ учитель спрашиваетъ дѣтей, видѣли ли они, какъ молотятъ, вѣютъ, гдѣ сушатъ; заставляетъ видѣвшихъ разсказывать, или объясняетъ самъ по готовымъ картинамъ, или сначала рисуетъ; все это чрезвычайно разнообразитъ бесѣды и поддерживаетъ вниманіе дѣтей. Далѣе зерна раздѣляются на употребляемыя человѣкомъ въ пищу и на имѣющія другое назначеніе. Если дѣти желаютъ продолжать бесѣду, то можно разсказать имъ, или разспросить ихъ, какія кушанья приготовляются изъ хлѣбныхъ сѣмянъ, напр. гречневая и пшенная каша, хлѣбъ ржаной и пшеничный и т. д.

### Третье упражненіе.

За нѣсколько дней до бесѣды крупныя сѣмена, горохъ, бобы, кладутся въ воду, для того чтобы они разбухли и пустили ростокъ. Учитель (или вообще воспитатель, наставникъ, воспитательница) показываетъ эти зерна дѣтямъ и разсказываетъ, что онъ съ ними сдѣлалъ. (При этомъ важно, чтобы дѣти тщательно осмотрѣли ихъ.) Потомъ онъ сначала самъ осто-

рожно раздѣляетъ каждое различное сѣмя на части: кожицу, сѣменныя доли и ростокъ, такъ чтобы дѣти могли ясно различить ихъ. Въ росткѣ учитель показываетъ дѣтямъ нижній конецъ или корешокъ и верхній или стебелекъ. Ученики послѣ этого сами раздѣляютъ сѣмя на части и разсказываютъ. Далѣе учитель можетъ разсказать, какъ кладутъ сѣмя въ землю, какъ дождикъ орошаетъ его, и оно начинаетъ бухнуть; кожица отъ этого разрывается и выходитъ ростокъ: корешкомъ онъ вростаетъ въ сырую землю, вбираетъ въ себя питательную влагу и питаетъ стебелекъ, который развивается, выходитъ изъ земли на свѣтъ Божій и все растетъ и растетъ. Учитель можетъ также принести горшокъ или ящикъ съ землею, посѣять вмѣстѣ съ дѣтьми различныя сѣмена, по нѣсколько изъ каждаго сорта, и поливать каждый день. Затѣмъ онъ по временамъ вынимаетъ нѣсколько посѣянныхъ сѣмянъ и показываетъ, какая перемѣна происходитъ въ нихъ. Такимъ образомъ ежедневно является новый матеріалъ для наглядныхъ бесѣдъ, которыя могутъ продолжаться, какъ видитъ читатель, долгое время. Эти бесѣды и наглядныя наблюденія надъ постепеннымъ развитіемъ растенія изъ сѣмени имѣютъ очевидно важное значеніе для развитія дитяти; они вводятъ его въ природу, знакомятъ его совершенно нагляднымъ путемъ съ творческими силами ея, пріучаютъ его благоговѣть предъ Создателемъ.

Самое лучшее начинать такія бесѣды весною, передъ тѣмъ временемъ, когда можно сдѣлать грядки въ саду, въ огородѣ и т. д.; 6—7-лѣтнія дѣти могутъ уже сами приготовить себѣ небольшія грядки, подъ руководствомъ наставника. Потомъ каждый получаютъ одну грядку, садитъ въ ней данныя ему сѣмена и ежедневно осматриваетъ, что произошло съ ними, и разсказываетъ учителю. Такого рода занятія никогда не утомляютъ и не наскучаютъ дѣтямъ; надо только, чтобы учитель постоянно требовалъ точнаго отчета у каждаго ребенка въ томъ, что онъ сдѣлалъ и что замѣтилъ. Дѣти незамѣтно и пріятно

знакомятся съ природою и упражняютъ свое зрѣніе и свои руки, т. е. пріобрѣтаютъ теоретическія свѣдѣнія, учатся и вмѣстѣ съ тѣмъ работаютъ сознательно.

## V.

## Какимъ образомъ можно воспользоваться картиною.

ДЛЯ УПРАЖНЕНІЯ ВЪ РАЗГОВОРѢ И МЫШЛЕНІИ.

### а) *Общій обзоръ.*

Учит. Что это такое? Что ты видишь на картинѣ? Сколько ты видишь оленей, собакъ и проч.? Что дѣлаетъ этотъ олень? Черезъ что онъ скачетъ? Какъ лежатъ поваленныя деревья, чрезъ которыя онъ скачетъ? Что дѣлаютъ объ эти собаки? Покажите мнѣ — куда бѣгутъ онѣ? Кто еще бѣжитъ туда? За кѣмъ же онѣ бѣгутъ? Что дѣлаетъ этотъ олень? Что дѣлаютъ съ нимъ объ собаки? Кто это спѣшитъ сюда? Что у охотника въ правой и что въ лѣвой рукѣ? Зачѣмъ у него въ рукахъ плеть и зачѣмъ ножъ? Что дѣлаетъ другой охотникъ? Зачѣмъ онъ это дѣлаетъ? Что хочетъ онъ этимъ возвѣстить прочимъ, отставшимъ охотникамъ?

### а) *Подробнѣйшее разсмотрѣніе и дальнѣйшее обсужденіе изображеннаго на картинѣ.*

Учит. Вы уже сказали мнѣ, гдѣ лежатъ деревья; скажите же теперь, какъ они лежатъ? Учен. Одно лежитъ внизу, другое сверху. Одно лежитъ подъ другимъ, послѣднее надъ первымъ.

Учит. Въ какомъ положеніи прежде находились эти деревья? Гдѣ росли они? Какія это были деревья? Какія же могли быть еще деревья? Изъ чего можно видѣть, что тутъ росло нѣсколько деревьевъ?

Учит. На полѣ, поросшее соснами или другими деревьями, вѣдь не называютъ уже полемъ, а какъ—? Что же тутъ прежде росло? Что лежитъ, то имѣетъ положеніе. Повторите!

Учит. Кто могъ дать деревьямъ такое положеніе, какое они теперь имѣютъ? какъ это сдѣлалось? Учен. Можетъ-быть дровосѣкъ срубилъ ихъ.

Учит. Дѣйствительно, это можно сказать о томъ деревѣ, которое лежитъ внизу. По какимъ образомъ другое дерево попало сюда? Учен. Можетъ-быть буря повалила его.

Учит. Которое же изъ нихъ лежало тутъ раньше другого?

Учит. Сколько частей имѣетъ обыкновенно дерево? Назовите ихъ! Какой части недостаетъ у одного лежащаго дерева, и какой у другого? Учен. У одного недостаетъ верхушки, а у другого верхушки и корня.

Учит. Или: у одного нѣтъ верхушки, а у другого ни корня, ни верхушки. Повторите!—У одного хотя есть корень, но недостаетъ верхушки.

Учит. «Олень скачетъ», говорите вы. Вмѣсто этого можно такъ сказать: «Олень дѣлаетъ скачки». Повторите!

Учит. Что сдѣлалъ олень, чтобы добраться до этихъ деревьевъ? Учен. Онъ бѣжалъ.

Учит. Что будетъ дѣлать онъ, когда перескочетъ чрезъ нихъ? Учен. Онъ опять побѣжитъ.

Учит. Стало-быть онъ больше бѣжитъ, чѣмъ скачетъ. Онъ скачетъ на бѣгу. Повторите! Онъ скачетъ во время своего бѣга. Онъ скачетъ, бѣжа. Онъ дѣлаетъ на бѣгу скачки.

Учит. Зачѣмъ же собаки гонятся за оленемъ? Учен. Онѣ хотятъ его догнать, схватить, поймать удержать его.

Учит. Понимаетъ ли это олень? И такъ какъ онъ понимаетъ, то что онъ дѣлаетъ?

чит. Но зачѣмъ же олень, который вѣдь гораздо больше собакъ, бѣжитъ отъ нихъ? Учен. Потому что онъ боится ихъ.

Учит. Значитъ онъ бѣжитъ изъ боязни къ собакамъ, отъ страха передъ ними. Повторите! Чего же онъ особенно боится у собакъ? Учен. Зубовъ,

Учит. Какъ называютъ того, который всего боится? Учен. Боязливымъ, трусливымъ. Учит. А какъ называютъ того, который ничего не боится? Учен. Безбоязненнымъ, безстрашнымъ, неустрашимымъ. Учит. Кто же тутъ боязливъ и кто неустрашимъ?

Учит. Развѣ оленю нужно перескакнуть чрезъ деревья? Почему? Учен. Потому что деревья лежатъ поперекъ дороги.

Учит. Почему же онъ не перебѣжитъ чрезъ нихъ, или не обѣжитъ ихъ кругомъ? Учен. Онъ не бѣжитъ черезъ нихъ, потому что ему легче перескочить; а не обѣгаетъ онъ ихъ потому, что перескочить скорѣе, чѣмъ перебѣжать, и онъ легче можетъ уйти отъ собакъ.

Учит. Если кто-нибудь спасается отъ другого, который хочетъ поймать его, то говорятъ: онъ бѣжитъ отъ другого. Кто же тутъ бѣжитъ? И отъ кого онъ бѣжитъ?

Учит. О другомъ, который хочетъ поймать его, говорятъ: онъ преслѣдуетъ. Кто же тутъ преслѣдуетъ? Кого преслѣдуютъ? Кто преслѣдуемъ?

Учит. Тотъ, кто бѣжитъ, находится въ бѣгствѣ. Повторите!—Онъ бѣглецъ. Кто тутъ бѣглецъ?

Учит. Какъ вы назовете того, кто преслѣдуетъ кого-нибудь! — Учен. Преслѣдователемъ. Учит. А кто тотъ, кого преслѣдуютъ? Учен. Преслѣдуемый.

Учит. Кто тутъ преслѣдователь, кто преслѣдуемый? Сколько у оленя преслѣдователей?

Учит. Вѣроятно ли, что собаки догонятъ оленя? Почему?

Учен. Потому что онѣ уже близко отъ него; потому что онѣ уже настигаютъ его.

Учит. Говорятъ также: потому, что онѣ уже преслѣдуютъ его по пятамъ. Повторите! Есть ли у васъ также пята? Покажите ее.

Учит. Если бы олень былъ такъ далекъ, что собаки никакъ не могли бы догнать его, то я не сказалъ бы: онъ бѣжитъ отъ нихъ, но: онъ убѣжалъ. Когда же я могъ бы такъ сказать? Какъ именно я могъ бы тогда сказать?

Учит. Но теперь я долженъ сказать; онъ старается убѣжать отъ нихъ или спастись.

Учит. Какъ слѣдуетъ бѣжать, если не хочешь дать догнать или поймать себя? Учен. Скоро, быстро, живо, поспѣшно, съ поспѣшностью, съ быстротою.

Учит. Какъ надо преслѣдовать, если непремѣнно хочешь догнать кого-нибудь? Учен. Ревностно, неутомимо, безъ устали. Учит. Какъ можно еще преслѣдовать? Учен. Горячо, упорно, бѣшено.

Учит. Вмѣсто: собака преслѣдуетъ оленя, или—собака бѣжитъ за оленемъ, или—собака гонится за оленемъ, можно сказать: собака травитъ оленя. Повторите! Вмѣсто: она хочетъ схватить, поймать его, говорятъ: она хочетъ затравить его. Преслѣдованіе оленя собаками называется также травлею.

Учит. Кто же тутъ травитъ? Учен. Собаки.

Учит. Кто травитъ оленя посредствомъ собакъ. Учен. Охотники.

Учит. Отчего ихъ называютъ охотниками?

Учит. Ихъ поступки и дѣйствія, въ томъ видѣ, какъ они тутъ представлены, называются охотою или травлею. Что же представляетъ эта картина?

Учит. Кто приказалъ собакамъ преслѣдовать оленя?

Учит. Какимъ образомъ далъ онъ имъ понять это?

Учен. Онъ ихъ натравливалъ.

Учит. Скажите, всегда ли собаки понимаютъ, что имъ слѣдуетъ дѣлать, когда охотникъ ихъ натравливаетъ? Что охотникъ долженъ былъ дѣлать съ ними, чтобы научить ихъ понимать это?

Учен. Онъ долженъ былъ учить ихъ. Учит. Обученіе собакъ называется дрессировкою. Охотникъ долженъ былъ дрессировать собакъ. Повторите!

Учит. Собаки, дрессированныя для охоты, называются охотничьими собаками. Какія же это охотничьи собаки? Учен. Охотничьи собаки такія, и т. д.

Учит. Если собакъ натравливаютъ, но онѣ еще не видятъ оленя, то что онѣ должны сперва сдѣлать? Учен. Онѣ должны искать его.

Учит. Или: онѣ должны выслѣдить его. Повторите!—Онѣ вскорѣ замѣчаютъ на землѣ слѣды оленя и идутъ по этимъ слѣдамъ, обнюхивая землю, пока не увидятъ оленя вдали. Тогда онѣ радостнымъ лаемъ возвѣщаютъ своему господину о томъ, что нашли его.

Но какъ скоро олень услышитъ вдали лай собакъ, или почуетъ преслѣдователей, онъ быстро вскакиваетъ и бѣжитъ по лѣсу такъ скоро, какъ только можетъ. Собаки бросаются за нимъ и такимъ образомъ начинается охота.

Учит. Гдѣ олени обыкновенно водятся? Откуда же пришелъ этотъ олень? Куда бѣжитъ онъ опять?

Учит. Говоритъ также: онъ ищетъ убѣжища въ лѣсу. Повторите!—Зачѣмъ бы ему бѣжать опять въ лѣсъ? Учен. Потому, что онъ можетъ тамъ легче спрятаться, скрыться, убѣжать отъ собакъ.

Учит. Во время такого бѣгства олень не разбираетъ ни болотъ, ни рѣкъ. Онъ проходитъ ихъ въ бродъ или переплываетъ ихъ. Онъ не обращаетъ вниманія ни на шипы, ни на тернія. Онъ или перескакиваетъ ихъ, или продирается сквозь нихъ. Дѣло идетъ о спасеніи жизни, а кому жизнь не дорога?

Въ крайней нуждѣ онъ не боится даже собакъ, особенно если ему приходится справляться съ ними по одиначкѣ. Онъ становится въ оборонительное положеніе и старается ранить собаку рогами.

Учит. Но обратимъ вниманіе на другого оленя, на это несчастное животное, уже настигнутое преслѣдователями. Собаки гнались за нимъ чрезъ болота и рѣки, чрезъ луга и поля, чрезъ кусты и лѣса. Наконецъ силы оставляютъ его, и онъ падаетъ на землю.

Учит. Что онъ дѣлаетъ? Что дѣлаютъ теперь его преслѣдователи? Что назвалъ я причиною его паденія?

Учит. Какъ называется тотъ, у кого есть силы? Учен. Сильнымъ.

Учит. Какъ называется тотъ, у кого нѣтъ силъ? Учен. Безсильнымъ или слабымъ.

Учит. Какъ называется тотъ, кто лишился силъ? Учен. Обезсиленнымъ, лишеннымъ силъ.

Учит. Въ какомъ же состояніи олень падаетъ?

Учит. Не могло ли быть еще другой причины, отъ которой онъ упалъ? Учен. Онъ могъ споткнуться, оступиться.

Учит. На какую часть тѣла упалъ онъ? Учен. На колѣни.

Учит. Посмотрите на его ротъ, на его глаза. Что вы замѣчаете въ нихъ? Учен. Онъ высовываетъ языкъ; онъ закатываетъ глаза.

Учит. Если бы это былъ живой олень, вы увидѣли бы, что на его тѣлѣ выступилъ потъ, а изо рта показалась пѣна.

Учит. Что вы услышали бы, если бы этотъ олень упалъ живой передъ вашими глазами? Учен. Мы услышали бы, что онъ кричитъ.

Учит. Но можетъ быть онъ не имѣлъ бы уже силъ кричать; что вы тогда услышали бы? Учен. Стонъ.

Учит. Что же, стало-быть, олень чувствуетъ? Учен. Боль.

Учит. И какой страхъ онъ долженъ чувствовать? Учен. Большой.

Учит. Смертельный.

Учит. Посмотрите на собакъ! Вотъ это Трезорка, а это Бурка. Обѣ набросились на оленя. Что дѣлаетъ Бурка? Чѣмъ она вцѣпилась въ оленя? Чѣмъ она старается еще вѣрнѣе удержать его? Куда она положила пхъ (передніе лапы)?

Учит. Трезоркѣ повидимому не хочется послѣдовать примѣру своего товарища. Отчего бы это было? Что вы тутъ замѣчаете? Почему она такъ боязливо осматривается, зачѣмъ она съежилась и поджала хвостъ? Учен. Потому что она боится.

Учит. Чего же она боится?

Учит. Развѣ охотникъ уже бьетъ ее? Что же онъ дѣлаетъ плетью? Учен. Онъ замахнулся ею.

Учит. Онъ грозитъ плетью. Онъ грозитъ, махая ею. Вы говорите: «онъ хочетъ заколоть оленя ножомъ». Кто можетъ мнѣ сказать это же самое другими словами? Учен. Онъ хочетъ убить его, умертвить его, нанесть ему смертельный ударъ.

Учит. Могутъ ли охотники бѣгать такъ же скоро, какъ олени и собаки? Стало быть, какъ бѣгутъ олени и собаки сравнительно съ охотниками? Учен Они бѣгутъ скорѣе охотниковъ.

Учит. Но кто изъ нихъ бѣжитъ скорѣе, олени или собаки? Учен Олени.

Учит. Если мы сравнимъ бѣгъ охотниковъ, собакъ и оленей, то что должны сказать про оленей? Учен. Они бѣгутъ скорѣе всѣхъ.

Учит. Какъ же это случилось, что охотники, которые не могутъ бѣгать такъ скоро, какъ олени и собаки, уже подоспѣли сюда?

Учен. Они могли быть спрятаны гдѣ-нибудь вблизи.

Учит. Что еще можно предположить? Учен. Они могли прискакать сюда верхомъ и тутъ сойти съ лошадей.

Учит. Говорятъ также спѣшиться. Повторите!

Учит. Или то, или другое предположеніе вѣрно. Соедините ихъ въ одно и начните такъ: они или—или.

Учит. Можно ли предположить еще третій случай? Учен. Они могли пріѣхать сюда въ экипажѣ.

Учит. Всѣхъ ли звѣрей травятъ до тѣхъ поръ, пока они обезсиленные падаютъ? Учен. О нѣтъ. Ихъ также стрѣляютъ.

Учит. Чѣмъ? Что же именно убиваетъ звѣрей? Охотятся ли также за другими звѣрьми? За какими? Учен. За зайцами, лисицами, кабанами, и т. д.

Учит. Какъ называютъ всѣхъ этихъ звѣрей, живущихъ въ лѣсу, въ дикомъ состояніи? Учен. Дикими звѣрьми.

Учит. Какъ называются тѣ животныя, которыхъ мы вскармливаемъ и воспитываемъ дома? Учен. Домашними животными.

Учит. Почему же вообще охотятся за звѣрьми и убиваютъ ихъ? Учен. Потому что это приноситъ намъ пользу.

Учит. Чѣмъ же пользуемся мы отъ нихъ? Учен. Мясомъ.

Учит. Что же мы дѣлаемъ съ этимъ мясомъ?—А знаете ли вы, какъ называется мясо дикихъ звѣрей? Учен. Дичиною.

Учит. Чѣмъ еще пользуемся мы отъ нихъ? Учен. Ихъ шкурою.

Учит. На что она употребляется? Учен. На перчатки, шубы, ковры, шапки, воротники, и т. д.

Учит. Кто дѣлаетъ эти вещи? Учен. Перчаточникъ, скорнякъ.

Учит. Что дѣлаютъ изъ оленьихъ роговъ? Учен. Чубуки, трубки, пороховницы, черенки для ножей.

Учит. Кто дѣлаетъ эти вещи? Учен. Токарь.

Учит. Но охотятся вѣдь не ради одной пользы. Кто знаетъ еще другую причину? Учен. Охота доставляетъ удовольствіе.

Учит. Для чего же охотятся? Соедините въ своемъ отвѣтѣ

обѣ причины (первую съ послѣднею). Учен. Охотятся ради пользы и удовольствія.

Учит. Или: охотятся не только для—, но и для—. Или: Охотятся какъ для—, такъ и для—. Повторите!

Учит. Удовольствіе, стоющее другимъ существамъ жизни и соединенное съ такими насильственными дѣйствіями, не можетъ быть названо благороднымъ и невиннымъ. Скорѣе мы должны назвать его грубымъ. Замучивать божьи творенія жестокою травлею до смерти не можетъ быть дѣломъ богоугоднымъ. Впрочемъ въ наше время такая охота уже въ рѣдкость; теперь стараются пулею сокращать предсмертныя страданія животнаго.

Учит. Что побудило людей охотиться за дичью? Слушайте внимательно, я вамъ скажу это! Прежде въ нашихъ краяхъ водилось много дикихъ звѣрей, какъ-то: волковъ, медвѣдей и проч., которые не только пожирали другихъ звѣрей, но даже нападали на людей. Это заставило людей защищаться противъ нихъ. Вооруженные лукомъ и стрѣлами, дубинами и копьями, они почти ежедневно преслѣдовали ихъ. Наконецъ имъ удалось мало по малу извести ихъ. Тамъ, гдѣ теперь еще водятся дикіе звѣри, люди принуждены, съ опасностью жизни, бороться съ ними.

Хотя оставшіеся въ нашихъ лѣсахъ звѣри ни въ какомъ отношеніи не опасны, но тамъ, гдѣ они водятся въ большомъ количествѣ, они причиняютъ значительный вредъ. Они нападаютъ на поля земледѣльца, съѣдаютъ посѣянныя хлѣба, вырываютъ и пожираютъ картофель и такимъ образомъ опустошаютъ цѣлыя поля. Поэтому даже у насъ охота иногда не только полезна, но и необходима.

### Описаніе и сравненіе отдѣльныхъ предметовъ.

1) Собака (охотничья). (Здѣсь можно повторить названіе частей тѣла ея). Голова ея продолговата и оканчивается мор-

дою, съ большимъ ртомъ, нависшею верхнею губою и влажнымъ носомъ. Глаза большіе, круглые; уши широкія, длинныя и висячія, тѣло продолговатое и съуживающееся къ заду; на переднихъ ногахъ по пяти, на заднихъ по четыре пальца, хвостъ короткій и во время бѣга торчащій назадъ, паралельно землѣ, шерсть короткая. Обоняніе, зрѣніе и слухъ необыкновенно остры.

Собака-самка называется сукою, рождаетъ живыхъ дѣтенышей (щенятъ), кормитъ ихъ нѣкоторое время грудью, и потому называется животнымъ млекопитающимъ.

(Назовите еще нѣсколько подобныхъ животныхъ).

Какія бываютъ еще собаки, кромѣ охотничьихъ? Чему еще можно научить собакъ? Чѣмъ питаются собаки?

Учит. Я вамъ разскажу нѣсколько исторій о собакахъ; слушайте внимательно, чтобы вы потомъ умѣли въ свою очередь разсказать ихъ.

1) Собака провожала своего господина въ дорогѣ. Онъ уже успѣлъ проѣхать довольно большое разстояніе, когда собака начала вдругъ сильно лаять и съ бѣшенствомъ бросаться на лошадь, на которой ѣхалъ ея господинъ. Чѣмъ дальше они подвигались впередъ, тѣмъ безпокойнѣе становилась она, и никакія угрозы не могли подѣйствовать на нее. Господинъ, полагая, что собака взбѣсилась, вытащилъ свой пистолетъ и застрѣлилъ ее. Спустя нѣсколько времени онъ замѣтилъ, что обронилъ свой дорожный мѣшокъ, вернулся назадъ и увидѣлъ его на дорогѣ, а на немъ свою умирающую собаку, которая, не смотря на ужасныя мученія, дотащилась до него.

2) Одинъ господинъ пріучилъ свою собаку ходить въ три различныя лавки за покупками. При посылкѣ, ей каждый разъ давали въ зубы деньги, завернутыя въ бумажку. Она знала имена хозяевъ лавокъ и никогда не смѣшивала ихъ. Когда ее однажды послали за кофе, то бумага, въ которую онъ былъ завернутъ, прорвалась, и часть кофе разсыпалась по дорогѣ. Собака, визжа, донесла до дому свертокъ съ остальнымъ кофе,

но тотчасъ вернулась на дорогу и мало по малу собрала и принесла домой растерянныя кофейныя зерна.

Учит. Собака слѣдуетъ всюду за своимъ господиномъ; защищаетъ его въ опасности и жертвуетъ для него жизнью. Какъ вы назовете ее за это. Учен. Понятливою и преданною.

Учит. А за то, что она стережетъ домъ и дворъ и тотчасъ же возвѣщаетъ лаемъ о приближеніи чужаго человѣка?

Учен. Чуткою.

Учит. А за то, что ее легко раздражить? Учен. Раздражительною.

Учит. А за то, что она слушается приказаній своего господина? Учен. Послушною.

Учит. Перечисляте всѣ эти качества!—Чего вы не должны дѣлать ни съ какимъ животнымъ, а потому и съ собакою?

2) Олень (части тѣла тѣ же) также животное млекопитающее, длиною въ 5, вышиною въ 4 фута. (Учитель долженъ руками показать длину и вышину). Голова продолговатая, украшенная красивыми рогами; у простого оленя рога длинны, развѣтвлены и погнуты назадъ, а у чубараго плоски, широки и по краямъ зубчаты. Голову держитъ прямо; глаза круглые, уши заостренныя и подвижныя; шея длинная, погнутая нѣсколько назадъ и сдавленная съ обѣихъ сторонъ; тѣло и ноги похожи на бычачьи, но стройнѣе; копыто раздвоенное; хвостъ короткій; шерсть бѣловато-сѣраго цвѣта. Самка оленя называется ланью, а дѣтеныш въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ Россіи называется пыжкомъ. У лани нѣтъ роговъ. (Сравненіе собаки съ оленемъ.) Учит. Что въ нихъ общаго? Учен. У собаки продолговатая голова и длинное тѣло, у оленя также.

Учит. Начните такъ: у собаки также, какъ и—или: не только—но и—. Учен. Оба животныя млекопитающія, имѣютъ четыре ноги, одинъ ротъ, тѣло покрытое шерстью. Оба могутъ скоро бѣгать. Оба имѣютъ острое обоняніе, зрѣніе и слухъ. Учит. Найдите теперь разницу между ними. Учен.

Олень больше собаки. У собаки навислая верхняя губа, висячія уши, длинный хвостъ и на лапахъ пальцы, но нѣтъ роговъ и на переднихъ ногахъ нѣтъ колѣнъ. За то у оленя нѣтъ висящей верхней губы и есть рога; уши торчатъ къ верху, хвостъ коротокъ, на переднихъ ногахъ колѣни и на всѣхъ четырехъ раздвоенныя копыта.

*Примѣчаніе.* Противоположныя свойства можно перечесть отдѣльно, или поставить ихъ одно противъ другого.

3) Плеть. Она состоитъ изъ узловатыхъ, сплетенныхъ ремней; ручка обтянута кожею и оканчивается внизу пуговкою.— Употребленіе. Ею можно махать, щёлкать, бить, грозить.

4) Ягташъ. 5) Охотничій ножъ есть длинный ножъ на подобіе меча. Онъ имѣетъ два острія (обоюдоострый). Употребленіе. Онъ употребляется на охотѣ противъ оленей и кабановъ.

6) Охотничій рогъ—мундштукъ или дульце, труба, продушина.

## ОПИСАНІЕ КАРТИНЫ.

### 1) При смотрѣніи на нее.

*Примѣчаніе.* Учитель руководитъ описаніемъ, указывая пальцемъ на предметы.

Учит. Что видите вы на картинѣ? Опишите мнѣ сперва мѣстность. Учен. Я вижу поле, на которомъ стоятъ нѣсколько пней. Кромѣ того на немъ находятся два поваленныя дерева, изъ которыхъ одно лежитъ на другомъ.

Учит. Что видите вы на этомъ полѣ? Учен. Я вижу одного оленя, который, будучи упорно преслѣдуемъ двумя собаками, перескакиваетъ оба дерева, и другого оленя, который только что упалъ и на котораго набросились двѣ другія собаки. Одна изъ нихъ вцѣпилась въ него зубами, другая же, съежившись, боязливо оглядывается и поджимаетъ хвостъ, боясь плети

охотника, который спѣшитъ къ упавшему оленю. У охотника кромѣ плети находится въ рукахъ ножъ, которымъ онъ хочетъ нанесть оленю смертельный ударъ. Другой охотникъ трубитъ въ рогъ, чтобы возвѣстить товарищамъ, что одинъ олень уже пойманъ.

2) По разсмотрѣніи ея.

Учитель (перевернувъ картину). Что вы видѣли на этой картинѣ? Ученикъ передаетъ содержаніе картины въ прошедшемъ времени: я *видѣлъ* поле, на которомъ *лежало* нѣсколько поваленныхъ деревьевъ, и т. д.

# О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМЪ ПРЕПОДАВАНІИ

## ОТЕЧЕСТВЕННАГО ЯЗЫКА.

Послѣ закона Божія самый важный учебный предметъ, безспорно, отечественный языкъ; а между тѣмъ этотъ предметъ идетъ у насъ далеко не такъ успѣшно, какъ бы желательно было. Отчего же такъ? По моему мнѣнію, оттого, что мы большею частію вовсе не учимъ *языку*. Какъ такъ? Посудите сами.

Ребенка, не знающаго еще грамоты, мы научаемъ прежде всего буквамъ, потомъ складамъ, потомъ связному чтенію и — ничему больше; обученіе языку собственно еще впереди. Но вслѣдъ за букваремъ идетъ по цѣлымъ часамъ монотонное механическое чтеніе изъ «Друга дѣтей» или другой какой-нибудь книги, способное усыпить даже самаго живого ребенка; за чтеніемъ — писаніе подъ диктовку, ученіе наизусть басенъ и стихотвореній, изъ которыхъ большая часть остается непонятою учениками, — грамматика и грамматическій разборъ. Затѣмъ слѣдуетъ чтеніе отрывковъ изъ сочиненій образцовыхъ писателей и объясненіе ихъ съ *эстетической* точки зрѣнія, такъ-называемыя классныя сочиненія по даннымъ образцамъ и наконецъ теорія и исторія словесности.

Гдѣ же тутъ обученіе собственно языку? Во всѣхъ упомянутыхъ занятіяхъ языкъ служитъ только средствомъ къ механическому чтенію, къ упражненію памяти, къ изученію грамматики, теоріи и исторіи словесности; точно такъ онъ служитъ средствомъ и при обученіи географіи, ариѳметикѣ и другимъ предметамъ. Конечно, въ извѣстной степени всякій учебный предметъ служитъ для учениковъ и практическимъ упражненіемъ въ языкѣ; но когда говорится о преподаваніи *языка* собственно, то *языкъ* долженъ находиться на первомъ планѣ, быть главною цѣлью.

Но, быть можетъ, мнѣ скажутъ, что въ преподаваніи важна не матеріальная сторона предмета, а формальная, т. е. тѣ элементы его, которые преимущественно развиваютъ въ ученикѣ логическое мышленіе, нравственную волю и эстетическое чувство, и что вышеприведенныя занятія представляютъ именно эту формальную сторону языка.

Съ первымъ положеніемъ я не только совершенно согласенъ, но и убѣжденъ, что отечественный языкъ болѣе чѣмъ какой-либо другой учебный предметъ важенъ въ формальномъ отношеніи; но со вторымъ положеніемъ я никакъ не могу согласиться, потому что, по моему мнѣнію, *чтеніе*, *грамматика и теорія словесности*, особенно въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ являются въ нашихъ училищахъ, такіе же самостоятельныя учебные предметы, какъ и географія, исторія, ариѳметика, чистописаніе и т. д.; они имѣютъ свою не только формальную сторону, но и матеріальную, и въ первомъ отношеніи сходны болѣе или менѣе со всѣми учебными предметами, особенно же съ языкознаніемъ,—въ матеріальномъ же отношеніи различаются значительно и отъ послѣдняго. Изъ этого конечно не слѣдуетъ, что предметы эти безполезны; напротивъ, они приносятъ большую пользу, только—не научаютъ языку. Мнѣніе это кажется парадоксомъ; вы однако во всякое время можете убѣдиться въ справедливости его. Заставьте напр. моло-

дого человѣка, кончившаго курсъ въ гимназіи, разобрать грамматически какую-нибудь статью: онъ дастъ вамъ обо всемъ подробный отчетъ, докажетъ, что онъ отлично знаетъ грамматику; спросите его, что такое ода, баллада, эпосъ: онъ сообщитъ вамъ всѣ правила построенія этихъ родовъ поэзіи; потребуйте наконецъ мнѣнія его о Пушкинѣ, Лермонтовѣ и др.: онъ и тутъ васъ не оставитъ безъ отвѣта, хотя конечно выскажетъ не свое, а чужое, вычитанное, заученное мнѣніе, — но это все равно. А между тѣмъ тотъ же молодой человѣкъ напишетъ вамъ по какому-либо частному дѣлу письмо, въ которомъ васъ поразятъ и неловкость выраженій, и отсутствіе логической связи и даже ороографическія ошибки, — словомъ, которое убѣдитъ васъ, что молодой человѣкъ, при всемъ знаніи грамматики и литературы, не владѣетъ языкомъ, не знаетъ его. Явленіе это весьма обыкновенное и весьма натуральное.

Что бы вы сказали, еслибъ учитель, обѣщавшій выучить дѣтей вашихъ музыкѣ, повелъ бы преподаваніе свое слѣдующимъ образомъ: сперва знакомство съ нотами, потомъ чтеніе цѣлыхъ музыкальныхъ пьесъ и писаніе ихъ, затѣмъ ученіе контра-пункта и разборъ пьесъ, затѣмъ слушаніе отрывковъ изъ сочиненій классическихъ композиторовъ и объясненіе красотъ ихъ, и наконецъ генералъ-басъ и исторія музыки. Какъ вы думаете, сдѣлались ли бы дѣти ваши музыкантами? Нѣтъ. Точно такъ они не научатся и языку, если ограничатся вышеупомянутыми занятіями.

Языкъ, подобно музыкѣ, искусство и, какъ всякое другое искусство, имѣетъ свою теорію. Но какъ музыка и теорія музыки, такъ и языкъ и теорія языка не одно и то же; а потому и пріемы усвоенія и результаты ихъ не одинаковы: искусство усвоивается преимущественно практическимъ упражненіемъ, навыкомъ, а теорія его—преимущественно памятью и размышленіемъ; первое даетъ въ результатѣ *умѣнье*, а вторая—*знаніе*.

Умѣнье и знаніе должны быть нераздѣльны; ибо умѣнье безъ знанія ведетъ къ слѣпой, безсознательной, чисто механической дѣятельности, а знаніе безъ умѣнья въ какомъ бы то ни было искусствѣ вещь почти безполезная. Поэтому-то взрослый, развитый человѣкъ, приступая къ изученію искусства, старается изучить его въ одно время и практически и теоретически. Но совсѣмъ другое, когда дѣло идетъ о сообщеніи искусства ребенку, человѣку неразвитому. Какъ тѣло его развивается раньше духа, потому что для полнаго развитія своего требуетъ болѣе времени; такъ и практическая сторона искусства должна быть сообщаема ему раньше, потому что, усвоиваясь только посредствомъ постояннаго упражненія, посредствомъ навыка, она требуетъ и болѣе времени, и, какъ механическая дѣятельность, болѣе соотвѣтствуетъ инстинктивной, малосознающей дѣтской натурѣ. Только по мѣрѣ того, какъ естественное развитіе духа дитяти начинаетъ преобладать надъ развитіемъ тѣла,—только по мѣрѣ того и теорія можетъ присоединяться къ практикѣ и преобладать надъ нею. Вообще при обученіи всякому предмету, имѣющему болѣе характеръ искусства, нежели науки, какъ напр. языкъ, можно различать три періода: первый, когда практика должна рѣшительно преобладать надъ теоріей, и послѣдняя можетъ являться только въ видѣ отдѣльныхъ правилъ, уясняющихъ и облегчающихъ практическую дѣятельность (практическое обученіе); второй, когда практика и теорія должны идти рука объ руку, получить одинаковыя права (практически-теоретическое обученіе), и третій, когда теорія можетъ преобладать надъ практикою (теоретическое обученіе). Первое обученіе приличествуетъ, примѣрно, народному училищу, второе — гимназіи (въ 4 высшихъ классахъ), а третье — университету.

Я здѣсь намѣренъ говорить только о первомъ, и именно о преподаваніи русскаго языка грамотнымъ уже ученикамъ, пред-

полагая разсмотрѣть преподаваніе этого предмета неграмотнымъ въ особой статьѣ.

Обучать языку прежде всего значитъ *научать ученика владѣть языкомъ*, т. е. во-первыхъ: правильно и ясно выражать мысли свои какъ устно, такъ и письменно обо всемъ, что онъ видѣлъ, чувствовалъ и испыталъ, и во-вторыхъ, понимать все то, что говорится и пишется другими, на столько, разумѣется, на сколько сообщаемыя мысли вообще доступны ученику по всей степени его развитія.

Этой цѣли можно достигнуть безъ всякой грамматики, безъ всякой вообще систематической теоріи—одними практическими упражненіями.

Какія же эти упражненія, и откуда взять матеріалъ для нихъ?

Матеріалъ для практическихъ упражненій находится въ *книгѣ для чтенія*, а самыя упражненія можно обозначить двумя словами—*чтеніе* и *письмо*.

Помилуйте, скажутъ мнѣ, стоило ли тратить столько словъ, для того чтобы наконецъ предложить опять тѣ же упражненія, давно намъ извѣстныя, давно нами употребляемыя и, по вашему же мнѣнію, ни къ чему не ведущія!

Да; такъ, какъ понимаютъ и преподаютъ чтеніе и письмо большею частію у насъ, упражненія эти дѣйствительно ни къ чему не ведутъ, или вѣрнѣе сказать: ведутъ только къ машинальному произношенію и изображенію членораздѣльныхъ звуковъ, имѣя цѣлью развѣ только приготовить ученика къ зубренію учебниковъ и учительскихъ записокъ. Но я понимаю упражненія эти немного иначе.

Чтеніе бываетъ не только *механическое*, но и *логическое* и *эстетическое*, или другими словами: *читать* значитъ не только произносить связно и бѣгло слова, изображенныя видимыми знаками, но и понимать читаемое, мыслить о читаемомъ и выражать чужія мысли такъ, какъ бы свои собственныя,

чтобы посторонній не только могъ понимать все, но и слушать съ удовольствіемъ.

Чтобы овладѣть механизмомъ чтенія, ученикъ долженъ читать много, но не многое, т. е. примѣрно сказать, пять строкъ десять разъ, а не пятьдесятъ строкъ одинъ разъ, или (въ классѣ) всѣмъ ученикамъ одно и то же, а не каждому новое.

Чтобы понимать читаемое, ученикъ долженъ, подъ руководствомъ учителя, разбирать каждое непонятное слово, каждое предложеніе, и прежде всего по реальному содержанію, по значенію ихъ, а потомъ и въ грамматическомъ и другихъ отношеніяхъ.

Чтобы мыслить о читанномъ, онъ долженъ сперва пріучаться, тотчасъ по прочтеніи, передавать читанное изустно, а затѣмъ научиться читать между строками, т. е. догадываться о томъ, что въ статьѣ авторомъ недосказано, и дополнять этимъ изустный разсказъ свой.

Чтобы читать съ выраженіемъ и чувствомъ, онъ долженъ не только понимать читаемое, но и слышать образцовое чтеніе учителя и подражать ему.

Стало-быть чтеніе заключаетъ въ себѣ весьма разнообразныя упражненія. Но прибавьте къ нему еще *письмо*, которое имѣетъ такое же обширное значеніе, ибо оно можетъ быть не только механическимъ, каллиграфическимъ, но и ороографическимъ и стилистическимъ: и вы получите длинный рядъ разнообразнѣйшихъ упражненій, могущій положить самое прочное основаніе всему дальнѣйшему языкоученію.

Но сущность дѣла заключается тутъ собственно не въ многочисленности и разнообразіи упражненій, а въ соединеніи ихъ въ одно цѣлое, въ органической, нераздѣльной ихъ связи. Если вы на одномъ урокѣ займете ученика однимъ механическимъ чтеніемъ, на другомъ станете разбирать отдѣльныя предложенія грамматически, на третьемъ продиктуете какую нибудь статью и при исправленіи ошибокъ дадите ороографиче-

скія правила и т. д.; если вы одну статью заставите читать и разсказывать, другую разберете вещественно, а въ третьей обратите вниманіе исключительно на нравственное содержаніе или изящное изложеніе: то ученикъ мало вынесетъ пользы изъ всего этого. На каждомъ урокѣ должны быть производимы всѣ сродныя между собой упражненія, т. е. могущія въ какомъ-либо отношеніи содѣйствовать ученику извѣстной степени развитія основательно ознакомиться съ языкомъ; всѣ статьи, читаемыя ученикомъ втеченіе года, должны быть разсмотрѣны, разобраны имъ всесторонне, такъ чтобы онѣ сдѣлались его неотъемлемою собственностью и обогатили его и новыми понятіями и новыми выраженіями. Какъ природа изучается въ отдѣльныхъ естественныхъ тѣлахъ и явленіяхъ, такъ и языкъ долженъ изучаться въ отдѣльныхъ образцахъ живой человѣческой рѣчи. Только при такихъ условіяхъ и можетъ быть достигнута цѣль преподаванія—какъ матеріальная, тукъ и формальная.

Послѣ этихъ общихъ замѣчаній я перехожу къ частностямъ, т. е. къ примѣрамъ, которые покажутъ, какъ я понимаю первоначальное практическое обученіе языку.

Замѣчу еще, что все обученіе это я раздѣляю нѣ три степени или курса, основываясь на постепенномъ переходѣ отъ самыхъ простыхъ и легкихъ упражненій къ болѣе сложнымъ и труднымъ. Каждая степень можетъ продолжаться одинъ или два года, смотря по возрасту и общему развитію учениковъ.

## УПРАЖНЕНІЯ ПЕРВАГО КУРСА.

Для чтенія на этой степени могутъ быть выбираемы не только статьи въ прозѣ, но и въ стихахъ, преимущественно легкія, небольшія басни. Если стихи вообще доступны дѣтямъ предполагаемаго возраста, то я ихъ даже предпочитаю для первоначальнаго чтенія, потому что мѣрность ихъ значительно об-

легчаетъ самый процесъ чтенія и пріучаетъ дѣтей читать съ извѣстнымъ тактомъ, который хорошо читающій взрослый человѣкъ умѣетъ вложить и въ прозу. Одна бѣда — риома, на которой дѣти невольно останавливаются, требуетъ ли того смыслъ рѣчи, или нѣтъ. Но этому, какъ я на опытѣ знаю, легко помочь: стóитъ только всѣ стихи, назначаемыя для первоначальнаго чтенія, напечатать всплошную, какъ прозу (*). Это будетъ имѣть еще и другую выгоду. При практическомъ преподаваніи языка устныя и письменныя упражненія должны идти, такъ сказать, рука объ руку, т е. все, что читается и заучивается учениками, должно и писаться, и на оборотъ; напечатаніемъ же стиховъ всплошную уничтожится прописная буква начальныхъ словъ каждаго стиха, а этимъ значительно облегчится правописаніе для ученика, которому трудно растолковать, что употребленіе прописной буквы тутъ дѣло совершенно условное. Кто когда-либо заставлялъ дѣтей учить стихи такъ, чтобы они умѣли и писать каждое слово: тотъ конечно знаетъ, что я говорю не о воображаемомъ затрудненіи.

Я для примѣра на первый случай выбралъ статью въ прозѣ, и съ намѣреніемъ одинъ изъ такихъ разсказовъ, какіе десятками встрѣчаются въ нашихъ книгахъ для чтенія, дабы показать, что и плохой матеріалъ можетъ быть употребленъ въ дѣло съ пользою, если только умѣешь его разработать.

Аннушка была добрая, милая дѣвочка. Но брата ея, Мишу, всѣ называли злымъ шалуномъ. Однажды дѣти выходили изъ училища. Миша вдругъ подбѣжалъ къ одному маленькому мальчику и толкнулъ его въ снѣжную кучу. Мальчикъ увязъ въ снѣгу и началъ плакать. Товарищи же его только смѣялись надъ нимъ и толкали его еще глубже въ снѣгъ. Въ это время къ нимъ подошла Аннушка и сказала: «Что вы дѣлаете? Какъ вамъ не стыдно обижать малютку! Она тотчасъ же подняла

(*) Въ изданной мною «Книгѣ для чтенія» всѣ стихотворенія напечатаны такимъ образомъ.

мальчика, стряхнула съ него снѣгъ, отерла ему лицо и проводила его до дому.

**1-ое упражненіе:** Механическое чтеніе.

Прежде всего необходимо, чтобы ученики приготовились къ чтенію, т. е. прочли разсказъ про себя. Для этого учитель даетъ имъ 5 минутъ времени. Затѣмъ онъ два раза сряду самъ читаетъ статью: въ первый разъ медленно, произнося явственно каждое слово и отдѣляя паузой каждое предложеніе, а во второй разъ—связно и съ выраженіемъ, соотвѣтствующимъ характеру статьи. За нимъ по очереди читаютъ ученики, сперва болѣе способные, а потомъ и слабые. Учитель, собственно не прерывая читающаго, исправляетъ, гдѣ нужно, произношеніе, произнося самъ неправильно читанное и заставляя ученика повторить. Это упражненіе продолжается до тѣхъ поръ, пока вся статья не прочтется явственно, безошибочно и связно большею частію учениковъ.

**2-ое упражненіе:** Катихетическая бесѣда о читанномъ. Катихетическій способъ преподаванія вообще я буду имѣть случай изложить подробно въ приготовляемыхъ мною статьяхъ о *методахъ*; здѣсь достаточно будетъ замѣтить, что искуство катихизаціи состоитъ главнымъ образомъ въ умѣньи *посредствомъ вопросовъ* приводитъ въ дѣятельность мыслительную способность ученика, т. е. содѣйствовать тому, чтобы ученикъ изъ знакомыхъ ему уже представленій и мыслей самъ выводилъ другія представленія и мысли, которыхъ онъ до того или не имѣлъ, или же позабылъ. Катихизація о читанномъ производится конечно прежде всего для того, чтобы узнать, на сколько ученикъ понялъ читанное, а затѣмъ и для того, чтобы уяснить непонятое или превратно понятое. Слѣдовательно во всякую такого рода катихизацію должны входить: 1) вопросы испытательные, 2) вопросы, наводящіе ученика на вѣрное представленіе, понятіе или сужденіе, и 3) положительныя объясненія. Какъ вопросы, такъ и объясненія, разумѣется, мо-

гутъ относиться не только къ отдѣльнымъ словамъ и ихъ реальному содержанію, но и къ цѣлымъ предложеніямъ и логической связи ихъ.

Чтеніе и катихизація о читанномъ составляютъ вмѣстѣ такъ-называемое *объяснительное* (статарическое, т. е. остановочное) чтеніе—въ противоположность самостоятельному (курсорному, т. е. бѣглому, непрерывному) чтенію, при которомъ предполагается болѣе и менѣе совершенное пониманіе читаемаго и которое поэтому не сопровождается объясненіями со стороны учителя (*).

Чтобы дать нѣкоторое понятіе о томъ, какъ должно вести катихетическую бесѣду, я сообщаю въ слѣдующемъ примѣрѣ полную катихизацію о приведенномъ выше разсказѣ, т. е. не только вопросы учителя, но и предполагаемые отвѣты учениковъ. Изъ этого однако не слѣдуетъ заключать, что бесѣда эта непремѣнно должна быть ведена слово въ слово такъ, какъ тутъ показано. Другіе отвѣты учениковъ могутъ дать ей совершенно другой оборотъ. Только общій ходъ катихизаціи зависитъ отъ учителя; подробности же обусловливаются отвѣтами учениковъ. Поэтому, чтобы вести такую бесѣду, какъ слѣдуетъ, учитель долженъ всегда заранѣе приготовиться къ ней, т. е. составить къ статьѣ, которую онъ намѣренъ читать съ учениками, главные вопросы и притомъ сообразить всѣ отвѣты, которые могутъ на нихъ послѣдовать.

---

(*) Въ кругу нашихъ педагоговъ выраженіе *объяснительное чтеніе* въ послѣднее время сдѣлалось общеупотребительнымъ, но къ сожалѣнію оно понимается ими весьма различно. Одни разумѣютъ подъ объяснительнымъ чтеніемъ только такъ называемый вещественный разборъ, производимый послѣ или во время чтенія; другіе — одинъ логическій разборъ, третьи и тотъ и другой вмѣстѣ. Но всѣ производятъ разборъ не для того собственно, чтобы разъяснить содержаніе читаннаго, а для того чтобы доставить ученику общеполезныя свѣдѣнія, или познакомить его съ частями предложенія. Самое чтеніе при этомъ большею частію играетъ весьма незначительную роль. Примѣры такому объяснительному чтенію можно найти въ «Приготовительномъ курсѣ русскаго языка» Перевлѣскаго.

*Учитель.* О комъ говорится въ этомъ разсказѣ? *Ученикъ* Объ Аннушкѣ. *Учт.* А еще о комъ? *Учн.* О Мишѣ, о маленькомъ мальчикѣ и еще о другихъ дѣтяхъ. *Учт.* Повтори весь отвѣтъ. *Учн.* Въ этомъ разсказѣ говорится и т. д. *Учт.* Гдѣ находились однажды Аннушка и другія дѣти? *Учн.* На улицѣ. *Учт.* Отвѣчай такъ, чтобы и тотъ тебя понялъ, кто не слыхалъ моего вопроса. *Учн.* Аннушка и другія дѣти находились на улицѣ. *Учт.* Откуда они шли? *Учн.* Изъ училища. *Учт.* Отвѣчай полнѣе (*). *Учн.* Они шли изъ училища. *Учт.* Аннушка была знакома съ Мишей? *Учн.* Да, она была сестра его. *Учт.* Какъ всѣ называли Мишу? *Учн.* Злымъ шалуномъ. *Учт.* А кто же это «всѣ»? *Учн.* Всѣ люди. *Учт.* Какъ? и тѣ, которые его не знали? *Учн.* Нѣтъ, только тѣ, которые знали его. *Учт.* Повтори весь отвѣтъ. *Учн.* Всѣ люди, которые знали Мишу, называли его злымъ шалуномъ. *Учт.* Кого вообще можно назвать шалуномъ? *Учн.* Того, кто шалитъ. *Учт.* Кто одинъ разъ только пошалитъ? *Учн.* Нѣтъ, кто часто шалитъ. *Учт.* А что значитъ «шалить»? (*Дѣти отвѣчаютъ различно:* не слушаться, дѣлать шалости, дѣлать глупости, дурачиться, рѣзвиться; учитель требуетъ примѣровъ шалости и тѣмъ повѣряетъ это понятіе). *Учт.* Но почему Мишу называли *злымъ* шалуномъ? *Учн.* Потому что онъ дурно шалилъ. *Учт.* А развѣ можно хорошо шалить? *Учн.* Нѣтъ; но можно шалить такъ, что никто на это не разсердится. *Учт.* Да, или такъ, что отъ этого никому не будетъ вреда. А шалости Миши были...? *Учн* Вредны другимъ. *Учт.* По чему ты это знаешь? *Учн.* Но тому, что онъ мальчика бросилъ въ снѣгъ. *Учт.* Да развѣ вы не бросаете другъ въ друга снѣгомъ? а вѣдь никому изъ васъ не бываетъ вреда отъ этого, никто изъ васъ не обижается этимъ, никто и не называетъ васъ за это *злыми* шалунами? *Учн.* Да, но Миша толкнулъ въ снѣгъ маленькаго мальчика, который не могъ подняться изъ снѣга *Учт.* Что же сказали на это другія дѣти? *Учн.* Ничего, они только смѣялись надъ мальчикомъ. *Учт.* А что они еще дѣлали? *Учн.* Они толкали мальчика еще глубже въ снѣгъ. *Учт* Чтожъ, они хорошо поступили? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* А какъ бы имъ слѣдовало поступить? *Учн.* Имъ слѣдовало отогнать Мишу и поднять мальчика.

---

(*) Нужно непремѣнно пріучать дѣтей отвѣчать всегда полнымъ предложеніемъ.

*Учн.* А знаете ли вы, какъ называютъ людей, которые смѣются и радуются, когда съ кѣмъ-нибудь случится бѣда? *Злорадостными.* Товарищи Миши слѣдовательно были? *Учн.* Злорадостны. *Учт.* Но въ такомъ случаѣ товарищи Миши были еще хуже его; они не только толкали малютку въ снѣгъ, но и смѣялись надъ нимъ. Почему же именно Мишу прозвали злымъ шалуномъ? *Учн.* Должно быть мальчики эти не такъ часто шалили, какъ Миша. *Учт.* Очень можетъ быть; но что еще вѣроятнѣе? (Дѣти молчатъ). *Учт.* Какъ вы думаете, пришло ли бы имъ на мысль толкнуть маленькаго своего товарища въ въ снѣгъ, еслибъ Миша не толкнулъ его первый? *Учн.* Вѣроятно нѣтъ. *Учт.* Стало-быть ихъ соблазнилъ только дурной примѣръ Миши. Но почему Аннушка не помѣшала Мишѣ толкнуть мальчика? *Учн.* Потому что ея не было тутъ въ то время; она подошла къ мальчикамъ позже. *Учт.* Что же она сказала? *Учн.* Что вы дѣлаете? Какъ вамъ не стыдно обижать малютку! *Учт.* Почему же она сперва спросила: что вы дѣлаете? *Учн.* Потому вѣроятно, что въ началѣ не замѣтила, что дѣлаютъ мальчики, а только слышала смѣхъ и крикъ. *Учт.* Когда же она увидѣла лежащаго въ снѣгу мальчика, то...? *Учн.* То сказала: какъ вамъ не стыдно обижать малютку! *Учт.* Чѣмъ же они его обидѣли? *Учн* Тѣмъ, что бросили въ снѣгъ. *Учт.* Что же мальчику отъ этого сдѣлалось. *Учн.* Ему было это непріятно, а можетъ быть и больно. *Учт.* Что же значитъ вообще обижать кого-нибудь»? *Учн.* Причинять непріятность... неудовольствіе... боль кому-нибудь. *Другой учн.* Поступать несправедливо, дурно съ кѣмъ-нибудь. *Учт* Кто изъ васъ можетъ выразить послѣднія слова Аннушки другими словами? *Учн:* Стыдитесь толкать маленькаго мальчика. *Другой учн.* Стыдитесь поступать такъ дурно съ малюткой. *Учт.* А что значитъ стыдиться? (Нѣтъ отвѣта.) *Учн.* Кто вообще долженъ стыдиться? *Учн.* Тотъ, кто сдѣлалъ что-нибудь дурное. *Учт.* Какъ же это онъ стыдится? *Учн.* Онъ краснѣетъ. *Учт* Да; но еще что? *Учн.* Закрываетъ руками лицо... отворачивается... плачетъ. *Учт.* Почему же онъ плачетъ? *Учн* Потому что боится, что его будутъ бранить или наказывать. *Другой учн.* Потому что боится, что надъ нимъ будутъ смѣяться, что его будутъ дразнить. *Учт.* Да, смотря по тому, кто сдѣлалъ дурное и въ чемъ состоитъ это дурное. Но человѣкъ можетъ стыдиться и не боясь брани, наказанія или насмѣшки. Помните ли вы еще

тотъ случай, когда Ивановъ выигралъ у Петрова гривну, бѣгая съ нимъ въ перегонку? *Учн.* Помнимъ. *Учт* Когда я его спросилъ, зачѣмъ онъ отнялъ у Петрова гривну, что онъ мнѣ отвѣчалъ? *Учн.* Что онъ не отнялъ, а выигралъ. *Учт.* Что жъ ему стыдно было при этомъ? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* Почему нѣтъ? *Учт.* Потому что онъ думалъ, что не сдѣлалъ ничего дурного. *Учт.* Когда же я ему растолковалъ, что Петровъ еще слишкомъ маленькій, глупый мальчикъ, который не понимаетъ, что дѣлаетъ, иначе бы вовсе не побѣжалъ съ нимъ; когда я ему растолковалъ, что выиграть у такого мальчика деньги все равно, что отнять, что украсть ихъ у него: что съ нимъ тогда сдѣлалось? *Учн.* Онъ покраснѣлъ. *Учт.* Почему же онъ покраснѣлъ? *Учн.* Потому что понялъ, что дурно поступилъ. *Учт.* Да, онъ почувствовалъ, сознаетъ это, онъ сталъ стыдиться. Слѣдовательно, что значитъ стыдиться? *Учн.* Стыдиться значитъ понимать, чувствовать сознавать, что поступлено дурно. *Учт.* Такъ; а есть ли такіе люди, которые не стыдятся дурныхъ поступковъ? *Учн.* Есть. *Учт.* Да; и это происходитъ большею частью отъ привычки поступать дурно, отъ того, что этихъ людей не учили, т. е. первые проступки ихъ не приводились имъ въ сознаніе. Но я знаю одного мальчика, который стыдится идти съ кувшиномъ по улицѣ. Развѣ въ этомъ есть что-нибудь дурного? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* Почему же онъ стыдится? *Учн.* Онъ думаетъ, что это дурно? *Учт.* Да, онъ боится, что его примутъ за слугу; а ему этого не хочется. Почему?—Такой стыдъ называется *ложнымъ стыдомъ*.

*Учт.* Что же сдѣлала Аннушка съ маленькимъ мальчикомъ *Учн.* Она подняла его, стряхла съ него снѣгъ, отерла лицо и проводила домой. *Учт.* Что сказано объ Аннушкѣ въ началѣ разсказа? *Учн.* Что она была добра и мила. *Учт* Изъ чего это видно. *Учн.* Изъ того, что она заступилась за маленькаго мальчика. *Учт.* Но можно ли того уже называть вообще добрымъ, кто сдѣлалъ одинъ какой-нибудь похвальный поступокъ? *Учн.* Нѣтъ. *Учт* Слѣдовательно если въ разсказѣ Аннушка называется доброю, то что мы можемъ заключить? *Учн.* Что она всегда хорошо поступала. *Учт.* Да, и что приведенный въ разсказѣ поступокъ есть только одинъ изъ многихъ.

Этой катихизаціи будетъ достаточно для дѣтей предполагаемой здѣсь степени развитія, чтобы вникнуть въ смыслъ читан-

наго. Трудныхъ по значенію словъ и выраженій въ этомъ разсказѣ нѣтъ. Впрочемъ, для нѣкоторыхъ быть-можетъ пришлось бы еще объяснить понятія: *однажды*, *товарищъ*? *вязнуть*, *стряхать*. Вопросы же: что такое снѣгъ, училище, и т. п. были бы совершенно неумѣстны, потому что катихизація о такихъ предметахъ невозможна; учителю пришлось бы сообщать положительныя свѣдѣнія, распространяться въ объясненіяхъ, или же дать краткія опредѣленія. Первое относится не къ уроку русскаго языка, а общеполезныхъ свѣдѣній; послѣднее же (т. е. сообщеніе готовыхъ опредѣленій) рѣшительно безполезно. Къ тому же незачѣмъ пускаться въ научныя объясненія, когда дѣло идетъ прежде всего только о томъ, чтобы узнать, соединяетъ ли ребенокъ съ какимъ-либо выраженіемъ вѣрное понятіе, или нѣтъ. А что всякій ребенокъ знаетъ, что такое *снѣгъ* и *школа*, въ этомъ можно убѣдиться, спросивъ только: когда бываетъ снѣгъ, какой онъ цвѣтомъ, на ощупъ и что съ нимъ сдѣлается, когда его положатъ въ теплое мѣсто? кто ходитъ въ училище и что дѣлаютъ въ немъ?

3-Е **УПРАЖНЕНІЕ**: Пересказъ читаннаго. Упражненіе это я считаю однимъ изъ важнѣйшихъ для развитія дара слова; но требовать, какъ это большею частью у насъ дѣлается, чтобы ученикъ низшаго класса, тотчасъ по прочтеніи статьи, передалъ содержаніе ея, положительная нелѣпость. Пересказать читанное ученикъ можетъ только тогда, когда совершенно вникъ въ смыслъ его, т. е. послѣ надлежащей катихизаціи.

Упражненіе это—которому, разумѣется, должно предшествовать вторичное чтеніе статьи, дабы она во всей цѣлости возобновилась въ памяти учениковъ—повторяется до тѣхъ поръ, пока бо́льшая часть учениковъ не передастъ содержанія читаннаго въ возможно совершенной связи. Задача тутъ впрочемъ не состоитъ въ томъ, чтобы ученики передавали разсказъ своими собственными словами и выраженіями; въ эти лѣта собственная рѣчь учениковъ (если вообще допустить существованіе

въ дѣтяхъ такой собственности) еще слишкомъ неправильна и несвязна; они слѣдовательно должны пріучаться къ правильной, связной рѣчи образованныхъ людей, а не перелагать послѣднюю на свой дѣтской лепетъ. Поэтому чѣмъ болѣе устный разсказъ ихъ по выраженіямъ своимъ приблизится къ печатному образцу, тѣмъ лучше.

Если читалась статья въ стихахъ, то учитель долженъ предварительно самъ пересказать ее, избѣгая по возможности риѳмы, иначе дѣти, по крайней мѣрѣ нѣкоторыя, затруднятся передать содержаніе.

**4-ое упражненіе**: Чтеніе благозвучное (фонетическое или евфоническое). Объ эстетическомъ (изящномъ) чтеніи на этой степени, разумѣется, не можетъ быть рѣчи; но приготовленіе къ нему и возможно, и необходимо. Ученики съ самого перваго урока должны пріучаться не только къ громкому, явственному произношенію читаемаго, но и вообще къ правильной, выразительной интонаціи. Вотъ почему послѣ катихизаціи и пересказа, когда ученики успѣли вполнѣ вникнуть въ смыслъ статьи, необходимо снова возвратиться къ чтенію, которое по цѣли своей имѣетъ полное право назваться *благозвучнымъ*. Конечно, имѣя въ виду только такіе разсказы, какъ напр. выбранный мною, который прочтется учениками довольно хорошо послѣ первыхъ же попытокъ, вторичное чтеніе можетъ показаться лишнимъ; но я уже сказалъ, что на этой степени могутъ быть выбираемы и басни въ стихахъ (напр. Тришкинъ кафтанъ, Любопытный и т. п.), изъ которыхъ нѣкоторыя, не смотря на простоту содержанія, такъ драматичны, что хорошее чтеніе ихъ вовсе не такъ легко, какъ кажется, и ученикамъ тутъ есть надъ чѣмъ поупражняться.

Чтеніе учителя должно всегда предшествовать чтенію учениковъ; вообще успѣхъ этого упражненія совершенно зависитъ отъ того, какъ читаетъ самъ учитель. Чтобы читать образцово, т. е. съ соотвѣтствующимъ содержанію статьи выраженіемъ и

чувствомъ, и притомъ просто, безъ всякой афектаціи, учитель долженъ всегда приготавливаться къ чтенію, т е. упражняться въ чтеніи той статьи, которую онъ намѣренъ дать ученикамъ. Я знаю, это требованіе многимъ покажется смѣшнымъ; но тѣмъ не менѣе оно справедливо, если принять только въ соображеніе, что образцовое чтеніе встрѣчается весьма рѣдко не только въ кругу образованныхъ людей вообще, но и въ кругу учителей словесности. По моему мнѣнію, учитель русскаго языка не только долженъ самъ постоянно упражняться, но и упражняться—какъ бы это ни казалось смѣшнымъ—передъ зеркаломъ, дабы не усвоить себѣ неестественныхъ жестовъ и ужимокъ, могущихъ сдѣлаться цѣлью насмѣшекъ или, что еще хуже, цѣликомъ перейти на учениковъ. Въ этомъ отношеніи учитель вполнѣ походитъ на актера, находящагося передъ самою строгою публикою.

Образцовое чтеніе учителя первое условіе этого упражненія; кромѣ же того необходимо сообщать ученикамъ и нѣкоторыя общія правила, которыми бы они могли руководствоваться при чтеніи. Сюда принадлежитъ: 1) объясненіе паузъ и повышенія и пониженія голоса, означаемыхъ въ письмѣ и печати знаками препинанія, 2) разсмотрѣніе нѣкоторыхъ частицъ (союзовъ, нарѣчій и междометій) по значенію, которое онѣ сообщаютъ цѣлой рѣчи. Что подобныя объясненія должны быть просты, безъ всякой терминологіи, безъ отвлеченныхъ фразъ, и относиться къ тѣмъ только знакамъ и частицамъ, которыя встрѣчаются въ читаемой статьѣ, разумѣется само собою. Вотъ какимъ образомъ можно приступить къ этому.

*Учт.* (обращаясь къ одному ученику). Знаешь ли ты, что означаютъ напр. слова *кошка, воробей, лимонъ*»? *Учн.* Знаю. *Учт* А слова *желтый, мыться, птица*? *Учн.* Также знаю. *Учт.* Но знаешь ли ты, что я хочу сказать этими словами? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* А если я соединю слова эти такимъ образомъ: «воробей птица, лимонъ желтъ, кошка моется»? *Учн.* Теперь я понимаю, что вы говорите. *Учт.* А почему же ты сперва

не понималъ? *Учт.* Потому что слова эти не были соединены... *Учт.* Какъ слѣдуетъ, т. е. не относились другъ къ другу. Всѣ вещи, всѣ предметы, которые мы знаемъ, и все, что мы на нихъ замѣтили, мы можемъ представить себѣ въ умѣ, хотя бы эти предметы и не были болѣе передъ нами. Что же мы можемъ замѣтить на каждомъ предметѣ? 1) Мы можемъ замѣтить, что предметъ *дѣлаетъ*, или что съ нимъ дѣлается: стоитъ ли онъ, или движется и т. д.; 2) мы можемъ замѣтить, *каковъ* предметъ собой: красный, круглый, большой и т. д; 3) мы можемъ замѣтить, съ какими другими предметами онъ сходенъ, что онъ такое: звѣрь ли, камень, дерево и т. д. Когда мы представляемъ себѣ въ умѣ, что такое извѣстный предметъ, или каковъ онъ, или что онъ дѣлаетъ: то мы *мыслимъ*. Слѣдовательно, что значитъ мыслить? *Учн.* Представлять себѣ и т. д. *Учт.* Если кто-нибудь назоветъ намъ отдѣльные извѣстные предметы, т. е. выразитъ ихъ въ словахъ, то представленіе объ этихъ предметахъ тотчасъ же возобновляется въ нашемъ умѣ; но больше ничего: мы еще не знаемъ его *мысли*, т. е. мы не знаемъ, представляетъ ли онъ себѣ, что такое эти предметы, или что они дѣлаютъ, или каковы они. Только когда онъ соединитъ слова такъ, какъ соединились въ умѣ его представленія, только тогда мы можемъ понять его, т. е. мыслить то же самое, что и онъ мыслитъ (*).

*Учт.* Теперь обратимся опять къ нашему разсказу объ Аннушкѣ и Мишѣ. Можно ли прочесть разсказъ этотъ съ начала до конца, не останавливаясь ни на мгновеніе? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* Почему же нѣтъ? *Учн.* Потому что не хватитъ дыханія. (Въ случаѣ бы не послѣдовалъ такой отвѣтъ, учитель можетъ заставить читать безъ остановки; тогда ученикъ на самомъ дѣлѣ увидитъ, почему онъ долженъ остановиться.) *Учт.* Слѣдовательно, когда мы говоримъ или читаемъ, мы невольно по временамъ должны останавливаться, чтобы перевести дыханіе. Но не все равно, когда и на сколько времени мы останавливаемся. Если мы будемъ рѣчь нашу прерывать, гдѣ случится, то она сдѣлается непонятною для другихъ. Такъ напр. если

---

(*) Я долженъ замѣтить, что все сказанное здѣсь однимъ учителемъ, на самомъ дѣлѣ должно быть изложено катихетически; только тогда оно и будетъ совершенно ясно и понятно дѣтямъ. Письменное изложеніе подобной катихизаціи заняло бы слишкомъ много мѣста.

я начну читать: «Петруша...» и вдругъ остановлюсь; будешь ли ты уже знать, что хотятъ сказать о Петрушѣ? *Уч.* Нѣтъ. *Учт.* А если я прочту: «Петруша былъ...»? *Уч.* Это также еще не понятно. *Учт.* А могу ли я остановиться, прочитавъ: «Петруша былъ рѣзвый мальчикъ»? *Уч.* Можете. *Учт.* Почему? *Уч.* Потому что теперь понятно читанное вами; вы досказали мысль. *Учт.* Слѣдовательно, если мы хотимъ, чтобъ насъ понимали, мы можемъ прервать рѣчь, остановиться не раньше, какъ высказавъ всю мысль. Но этого еще не достаточно: если мы будемъ читать нѣсколько мыслей сряду, не останавливаясь, то насъ также не поймутъ, или же поймутъ совсѣмъ иначе. Слѣдующія мысли напр. можно понимать различно, смотря по тому, гдѣ остановиться: «Она сказала мнѣ съ братомъ весело безъ брата скучно». И такъ мы должны останавливаться по окончаніи каждой мысли, должны отдѣлять каждую свою или читаемую мысль болѣе или менѣе долгимъ молчаніемъ, паузой. Въ печати и письмѣ эти паузы означаются различными знаками. Одинъ изъ такихъ знаковъ есть *точка* (.). Послѣ точки можно долѣе всего останавливаться и даже прекратить совершенно рѣчь: сказанное или прочитанное будетъ понятно. Но нѣсколько мыслей, высказанныхъ сряду, могутъ быть между собой сходны, т. е. я могу высказать объ одномъ и томъ же предметѣ различное, или же о разныхъ предметахъ одно и то же. Такія мысли можно соединить въ одну, или сократить. Напр. вмѣсто того чтобы сказать: «Аннушка была добра. Аннушка была мила», я могу сказать: «Аннушка была добра и мила». Въ такомъ случаѣ уже послѣ слова «добра» не слѣдуетъ ставить точку, не слѣдуетъ останавливаться, потому что маленькое слово *и* показываетъ, что къ сказанной мысли присоединяется другая, сродная мысль, или по крайней мѣрѣ часть мысли. Какъ вы соедините слѣд. мысли: «Петруша былъ внимателенъ. Миша былъ внимателенъ»? *Уч.* Петруша и Миша были внимательны. (Еще нѣсколько такихъ примѣровъ.) *Учт.* А какъ вы соедините слѣдующія мысли; «Аннушка была прилежна. Аннушка была внимательна. Аннушка была послушна. Аннушка была услужлива»? *Уч.* Аннушка была прилежна и внимательна и послушна и услужлива. *Учт.* Такъ; но въ разговорѣ не принято повторять слово *и* столько разъ: это непріятно для слуха. Слово *и* умалчивается, подразумѣвается, а въ печати и письмѣ замѣ-

няется особымъ знакомъ: *запятою* (,), на которомъ слѣдуетъ остановиться лишь на столько времени, сколько бы потребовало произношеніе слова *и*. Теперь найдите такое соединеніе мыслей въ нашемъ разсказѣ.

Затѣмъ слѣдуетъ объясненіе разницы между вопросомъ и отвѣтомъ, простымъ сужденіемъ, просьбою, приказаніемъ и восклицаніемъ, и употребленія соотвѣтствующихъ знаковъ (? и !). Такъ же просто могутъ быть объяснены и двоеточіе и кавычка. Впрочемъ нѣтъ вовсе надобности распространяться разомъ о всѣхъ знакахъ, встрѣчающихся въ одной статьѣ; каждая новая статья даетъ поводъ возвращаться къ подобнымъ объясненіямъ. Я приведу еще только примѣръ, какъ должно объяснять союзы или слова, играющія роль союзовъ.

*Учт.* Но скажите, что означаютъ маленькія слова: *но* и *же*, которыя встрѣчаются въ нашемъ разсказѣ? Можно ли пропустить слово *но* предъ словомъ *брата*, и сказать: «Аннушка была и т. д. Брата ея, Мишу, всѣ называли шалуномъ»? *Учн.* можно. *Учт* А можно ли употребить слово *но* въ слѣдующихъ мысляхъ: «Аннушка была добра и мила. Но Миша былъ добръ и милъ»? *Учн.* Нельзя. *Учт.* Почему нельзя? *Учн.* Потому что объ Аннушкѣ и Мишѣ тутъ говорится одно и то же. *Учн.* Какое же слово можно поставить вмѣсто *но*? *Учн.* Слово *и*. *Учт.* Такъ; а въ какомъ случаѣ можно бы было поставить *но*? *Учн.* Когда бы о Мишѣ было сказано совсѣмъ другое. *Учт.* Да, другое, противоположное. Слѣдовательно, что означаетъ слово *но*? *Учн.* Совсѣмъ другое, противоположное. *Учт.* Да, и вмѣсто *но* можно сказать: *напротивъ*. Такое же почти значеніе имѣетъ и слово *же*, только оно не ставится въ началѣ мысли. (Нѣсколько примѣровъ.) Слова эти можно иногда и вынускать; но они придаютъ рѣчи нашей болѣе выразительности.

При чтеніи новыхъ статей необходимо дать нѣсколько правилъ и объ *удареніи*.

**5-ое упражненіе:** Складываніе и писаніе трудныхъ по орѳографіи словъ. На этой степени упражненіе это чрезвычайно полезно. Оно заставляетъ ученика внимательно всматриваться въ каждое слово и запечатлѣть въ памяти сво-

ей, такъ сказать, образъ его. Учитель начинаетъ, разумѣется, съ самыхъ слабыхъ учениковъ и заставляетъ ихъ складывать сперва легчайшія слова; всѣ же трудныя по ороографіи слова, напр. съ буквою *ѣ*, онъ заставляетъ писать по нѣсколько разъ сряду.

6-ое **УПРАЖНЕНІЕ**: Переписка прочитанной и разобранной статьи въ тетрадь или на доску, со всѣми знаками препинанія. Писать ученики должны крупно, между двумя строками, какъ у учителя каллиграфіи.

7-ое **УПРАЖНЕНІЕ**: Исправленіе ошибокъ. Сперва каждый ученикъ, написавъ статью, самъ повѣряетъ ее по книгѣ, а затѣмъ отдаетъ написанное для просмотра товарищу. Каждая неточность, пропускъ запятой, кавычки, кратки, все считается ошибкой. Гдѣ въ употребленіи баллы, тамъ учитель можетъ вычитывать за каждую ошибку въ началѣ $^1/_8$, а позже и $^1/_4$ балла.

8-ое **УПРАЖНЕНІЕ**: Чтеніе рукописей. Упражненіе это также весьма полезно, если ограничиться чтеніемъ крупныхъ рукописей самихъ учениковъ; давать же имъ различныя рукописи взрослыхъ людей—только порча глазъ.

Впрочемъ если ученикъ, для исправленія ошибокъ, будетъ мѣнять тетрадь или доску свою каждый разъ съ другимъ товарищемъ, то это упражненіе окажется лишнимъ.

9-ое **УПРАЖНЕНІЕ**: Заучиваніе статьи на память. Это упражненіе въ началѣ относится только къ статьямъ, написаннымъ стихами; прозу же можно задавать учить позже, когда будутъ читаться статьи болѣе трудныя, болѣе серіозныя и вообще болѣе достойныя запоминанія. Но во всякомъ случаѣ упражненіе это въ началѣ должно производиться въ классѣ, подъ надзоромъ учителя, дабы ученики не привыкли къ механической, мертвой долбнѣ. Дома имъ остается только повторить заученное такъ, какъ имъ было показано въ классѣ.

Слѣдующій урокъ начинается устною передачею затвержен-

наго на память и повтореніемъ нѣкоторыхъ изъ вышеупомянутыхъ упражненій — въ видѣ испытанія. А затѣмъ слѣдуетъ чтеніе и разборъ новой статьи.

Вотъ тѣ упражненія, которыя должны производиться надъ каждой статьей, читаемой въ классѣ русскаго языка. Но можно ли соединить всѣ эти упражненія въ одномъ урокѣ? Въ этомъ нѣтъ никакой надобности, лишь бы каждый слѣдующій урокъ былъ естественнымъ продолженіемъ предыдущаго, лишь бы разъ начатая статья не оставалась въ сторонѣ, пока она не разобрана всесторонне.

Одно изъ важнѣйшихъ дидактическихъ правилъ гласитъ: *Учи такъ, чтобы ученики твои никогда не забыли того, чему учились.* Уловлетворить этому требованію можно только частыми повтореніями пройденнаго. Поэтому необходимо, по прочтеніи и всестороннемъ разборѣ каждыхъ трехъ, четырехъ или много-что пяти статей, дѣлать общее повтореніе. Къ этому можно, для разнообразія, прибавить еще слѣдующее:

10-ое УПРАЖНЕНІЕ: а) Исчисленіе всѣхъ дѣйствующихъ лицъ прочитанныхъ разсказовъ и басенъ: взрослыхъ—мужчинъ и женщинъ; дѣтей — мальчиковъ и дѣвочекъ. б) Исчисленіе всѣхъ животныхъ и вообще предметовъ, упоминаемыхъ въ этихъ статьяхъ. в) Исчисленіе всѣхъ качествъ, приписываемыхъ различнымъ лицамъ и предметамъ. г) Исчисленіе всѣхъ дѣйствій, совершаемыхъ въ разсказахъ.

Упражненіе это можетъ быть устное и письменное.

### Дополнительныя упражненія къ первому курсу.

Всякое упражненіе, производимое съ педагогическою цѣлью, приноситъ пользу въ такомъ только случаѣ, когда оно ученику *по силамъ*; оно развиваетъ ученика лишь до тѣхъ поръ, пока въ извѣстной степени *напрягаетъ* его силы. Поэтому во всѣхъ упражненіяхъ долженъ быть безпрерывный, постепенный переходъ отъ легкаго къ болѣе трудному; не только въ различныхъ

курсахъ, но и въ одномъ и томъ же курсѣ всѣ упражненія должны утрудняться и усложняться по мѣрѣ того, какъ увеличиваются силы учениковъ. Кромѣ же того, для поддержанія въ ученикахъ постояннаго интереса, упражненія должны быть по возможности и разнообразны. Но гдѣ же подобная постепенность, гдѣ разнообразіе въ предыдущихъ, изложенныхъ мною упражненіяхъ, которыя должны быть производимы неизмѣнно надъ всѣми статьями, читаемыми въ продолженіе цѣлаго года? Дѣйствительно, въ самыхъ упражненіяхъ постепенность эта незамѣтна; вѣроятно также, что отъ долгаго употребленія сдѣлается незамѣтнымъ и взаимное разнообразіе ихъ. Но — если часто перемѣнять или видоизмѣнять упражненія, то они, очевидно, утратятъ весь смыслъ свой, сдѣлаются забавой и не дадутъ въ результатѣ умѣнья, навыка. Слѣдовательно постепенности и разнообразія преподаванія должно искать не въ упражненіяхъ, взятыхъ сами по себѣ, а въ матеріалѣ, надъ которымъ упражненія эти производятся. Чѣмъ труднѣе и разнообразнѣе по выраженіямъ и по мысли будутъ выбираемыя для чтенія статьи, тѣмъ труднѣе, сложнѣе и разнообразнѣе окажутся и самыя упражненія. Книга для чтенія слѣд. играетъ при этомъ важную роль: она должна заключать въ себѣ большое число статей различнаго объема, различной легкости и разнообразнѣйшаго содержанія, дабы учитель не затруднялся въ выборѣ. Но возможно ли при выборѣ статей вообще соблюсти строгую постепенность, т. е. выбрать статьи такъ, чтобы каждая въ свою очередь дѣйствительно соотвѣтствовала той степени развитія, на которой находится ученикъ? Для одного ученика—возможно; для цѣлаго же класса учениковъ, разумѣется, нельзя, потому что не существуетъ класса, въ которомъ бы, и при самомъ нормальномъ числѣ, всѣ ученики были одинаковаго развитія или одинаковыхъ способностей. Слѣдовательно постепенность статей, выбранныхъ для цѣлаго класса, можетъ быть только относительная, т. е. она можетъ соотвѣтствовать

вообще только степени развитія слабѣйшихъ учениковъ. А чтобы при этомъ занять надлежащимъ образомъ, т. е. съ пользою, всѣхъ учениковъ, учитель долженъ всегда имѣть въ запасѣ нѣсколько особыхъ упражненій, которыми бы онъ могъ дополнить или замѣнить тѣ изъ обычныхъ упражненій, которыя въ началѣ или со временемъ для нѣкоторыхъ учениковъ окажутся слишкомъ легкими. Къ такимъ дополнительнымъ упражненіямъ, относительно перваго курса, можно причислить слѣдующія:

1. Передача разсказа отъ имени одного изъ дѣйствующихъ лицъ. Многія дѣти имѣютъ, или по крайней мѣрѣ скоро пріобрѣтаютъ, способность тотчасъ же совершенно связно и вѣрно передавать содержаніе прочитаннаго. Для такихъ дѣтей передача разсказа въ немного измѣненномъ видѣ будетъ весьма полезное, посильное упражненіе. Только я долженъ замѣтить, что не всякая статья одинаково удобно подвергается требуемому здѣсь переиначенію; учитель поэтому долженъ тутъ, какъ и во всѣхъ другихъ случаяхъ, облегчить ученикамъ упражненіе посредствомъ катихизаціи и на первыхъ порахъ выбирать такія статьи, измѣненіе которыхъ не представляетъ вовсе затрудненій, дабы ученики прежде всего поняли, въ чемъ состоитъ самая задача. Такъ напр. слѣдующій разсказъ можетъ очень хорошо служить для начала такихъ упражненій.

Мальчикъ, бѣжа чрезъ улицу, попалъ подъ колесо роспусковъ, которое переломило ему ногу. Когда его принесли домой стонущаго, больная мать отъ испугу соскочила съ постели и упала въ обморокъ. Мальчикъ, видя это, тотчасъ пріостановилъ свой стонъ и въ продолженіе всего времени, какъ ему вправляли и перевязывали ногу, не испустилъ ни одного звука, который бы обнаружилъ его страданіе. «Да развѣ тебѣ не больно?» спросилъ костоправъ. — О, очень отвѣчалъ мальчикъ шопотомъ: но я не хочу, чтобы маменька узнала объ этомъ: она слишкомъ огорчается.

Разсказъ этотъ можетъ быть переданъ трояко различно: отъ

имени самого мальчика, отъ имени матери и отъ имени костоправа. Послѣдній видъ передачи конечно легче всѣхъ, потому что не требуетъ почти никакихъ перемѣнъ; съ него и слѣдуетъ начать, объяснивъ только ученику въ нѣкоторыхъ словахъ, чего отъ него требуютъ. Напримѣръ:

*Учт* Положимъ, что костоправъ, пришедши домой, хочетъ разсказать своему семейству о случившемся съ мальчикомъ несчастіи; какъ онъ будетъ объ этомъ разсказывать? Можетъ ли онъ начать разсказъ такъ, какъ онъ начатъ въ книгѣ? *Учн.* Можетъ. *Учт.* Ну, начни же и ты такъ, и разскажи мнѣ отъ имени костоправа это событіе, т. е. представь себѣ, что ты костоправъ, самъ видѣлъ и лечилъ мальчика, и мнѣ, своему знакомому, разсказываешь объ этомъ. *Учн.* Мальчикъ, бѣжа черезъ улицу, и т. д. (безъ перемѣны до словъ: не испустилъ ни одного звука). *Учт.* А кто ему вправлялъ и перевязывалъ ногу? *Учн.* Костоправъ. *Учт.* Стало-быть онъ самъ объ этомъ какъ будетъ говорить? *Учн.* И въ продолженіе всего времени, какъ я ему вправлялъ и перевязывалъ ногу, и т. д. *Учт.* Такъ; теперь разсказывай дальше. *Учн.* «Да развѣ тебѣ не больно?» спросилъ наконецъ я. *Учт.* Маленькое слово *я* должно поставить передъ *наконецъ*. *Учн.* Спросилъ я наконецъ, и т. д. (Затѣмъ нѣсколько другихъ учениковъ передаютъ разсказъ въ томъ же видѣ.) *Учт.* Теперь ты, С., скажи мнѣ, какимъ образомъ мать мальчика стала бы разсказывать объ этомъ случаѣ. Можетъ ли и она начать разсказъ такъ, какъ онъ начатъ въ книгѣ? *Учн.* Нѣтъ. *Учт.* Какъ же она должна начать? *Учн.* Мой сынъ. *Учт.* Такъ; а какое слово она должна употребить вмѣсто слова *мать*? *Учн.* Я. *Учт.* А вмѣсто *больная мать*? *Учн.* Я больная. *Учт.* Да; только такъ не говорятъ. Гораздо вѣроятнѣе, что она начала бы разсказъ съ болѣзни своей и сказала бы: Однажды я была очень больна. Сынъ мой, бѣжа и т. д. (Ученикъ послѣ этого уже переластъ разсказъ безъ всякаго затрудненія.) *Учт* Но скажи, вѣдь мальчикъ говорилъ съ костоправомъ шопотомъ; какимъ же образомъ мать можетъ разсказывать объ этомъ? *Учн.* Она вѣроятно слышала то, что они говорили. *Учт.* Очень можетъ быть. Но въ такомъ случаѣ не мѣшаетъ въ разсказѣ матери пропустить слово *шопотомъ*; а потомъ въ концѣ прибавить: «Хотя это говорилось шопотомъ; но въ комнатѣ было тихо, и потому я могла все раз-

слышать». Или же можно предположить, что костоправъ позже передалъ матери слова сына.—Ну, а какъ бы самъ мальчикъ сталъ разсказывать о своемъ несчастіи?

Этого примѣра, кажется, достаточно, чтобы понять, что упражненіе это состоитъ не въ измѣненіи нѣкоторыхъ словъ и оборотовъ только, но преимущественно въ передѣлкѣ всей статьи такимъ образомъ, чтобы по возможности сохранилась естественность разсказа. Безъ этого условія все упражненіе превратится въ пустую игру въ слова. Поэтому, если какая-либо читанная статья въ этомъ отношеніи представляетъ значительное затрудненіе, то лучше и не подвергать его этому упражненію. Впрочемъ мыслящій учитель ни при какой статьѣ не затруднится. Такъ напр. приведенный мною разсказъ объ Аннушкѣ и Мишѣ, очевидно, нельзя передать отъ имени одного изъ нихъ, не уничтожая естественности разсказа; но если представить себѣ Аннушку и Мишу людьми взрослыми, вспоминающими о дѣтствѣ своемъ, то разсказъ этотъ, съ нѣкоторыми измѣненіями, можетъ быть въ устахъ ихъ весьма натураленъ.

Другое, нѣсколько сходное съ этимъ упражненіе есть:

2. Описаніе лицъ и предметовъ, встрѣчающихся въ читанномъ разсказѣ.

*Учт* Разскажи мнѣ все, что ты знаешь о матери мальчика, который попалъ подъ роспуски. *Учн.* Мать мальчика была больна и лежала въ постелѣ. Когда его внесли въ комнату стонущаго, она вскочила съ постели и упала въ обморокъ *Учт.* Что случилось на улицѣ? *Учн.* По улицѣ ѣхали роспуски. Въ это время мальчикъ хотѣлъ перебѣжать чрезъ улицу, упалъ и попалъ подъ колесо роспусковъ, которое переломило ему ногу. *Учт.* Что за тѣмъ дѣлалось въ комнатѣ? *Учн.* Въ комнатѣ лежала больная мать. Тула же принесли и мальчика, и призвали костоправа, который вправлялъ и перевязывалъ мальчику сломанную ногу. И т. д.

Само собою разумѣется, что до такой связной передачи уче-

никъ можетъ быть доведенъ только помощію предварительной катихизаціи.

3. Сравненіе двухъ разсказовъ или басенъ. Для этого упражненія должно въ началѣ выбирать только разсказы, имѣющіе нѣкоторое сходство въ содержаніи. Сперва сравниваются мѣстности, гдѣ происходятъ разсказываемые случаи, а затѣмъ дѣйствующія лица, рѣчи ихъ и поступки.

Какъ это, такъ и предыдущее упражненія удобопримѣнимы преимущественно при повтореніяхъ. Всѣ же три поименованныя упражненія производятся въ этомъ курсѣ только устно.

4. Диктованіе заученной наизустъ статьи. Когда большинство учениковъ научилось безошибочно переписывать изъ книги любую статью, — а при указанныхъ мною пріемахъ они могутъ научиться этому въ 3 или много-что въ 4 мѣсяца — то можно превратить это классное упражненіе въ домашнее занятіе, требуя, чтобы каждая разобранная статья была переписана на-бѣло въ тетрадь и надлежащимъ образомъ самими учениками исправлена. Въ классѣ же на мѣсто переписки можетъ явиться *диктованіе*, но не любой, а разобранной только и преимущественно заученной наизустъ статьи. Это многимъ покажется страннымъ. Но я прошу принять въ соображеніе слѣдующее.

Навыкъ въ правописаніи пріобрѣтается только взаимнымъ упражненіемъ слуха и зрѣнія; слухъ сообщаетъ, изъ какихъ звуковъ составлено произносимое слово; но звукамъ этимъ, какъ извѣстно, не всегда соотвѣтствуютъ одни и тѣ же знаки. Имѣть представленіе о томъ, какими знаками изображаются слышимые звуки, слышимыя слова, можетъ только тотъ, кто видѣлъ эти слова въ печати или письмѣ. Упражненіемъ одного слуха ребенокъ никогда не научится различать слова, изображаемыя напр. буквами *ъ* и *е*, *ы* и *ый*, и никакія правила не помогутъ ему въ этомъ случаѣ, потому что они также поражаютъ преимущественно одинъ только слухъ. Упражненіе зрѣ-

нія въ этомъ отношеніи очевидно гораздо важнѣе. Кому изъ преподавателей не случается встрѣчать между своими учениками двухъ братьевъ или товарищей одинаковыхъ способностей, прилежанія и знанія, изъ которыхъ одинъ пишетъ подъ диктовку почти совершенно правильно, а другой съ страшными ошибками? Если преподаватель при такихъ случаяхъ умѣетъ только надлежащимъ образомъ допросить учениковъ, то онъ узнаетъ, что одинъ изъ нихъ много читаетъ, а другой нѣтъ, и что въ воображеніи перваго при каждомъ диктуемомъ словѣ возобновляется образъ знакомаго ему, видѣннаго имъ въ печати слова, тогда какъ для послѣдняго все остается лишь звукомъ, не дающимъ представленія о соотвѣтствующихъ знакахъ.

Поэтому диктованіе незнакомыхъ ребенку словъ и предложеній, какое у насъ обыкновенно принято въ первоначальномъ преподаваніи, рѣшительно безполезно,—все равно, является ли оно въ сопровожденіи правилъ, или нѣтъ. Полезнымъ признать можно только диктованіе разобранныхъ и преимущественно выученныхъ ученикомъ статей, и въ началѣ именно вновь заученной статьи, а потомъ и тѣхъ, которыя заучивались втеченіе года. Такимъ образомъ диктованіе служитъ испытаніемъ, въ какой степени и въ какомъ видѣ заученное запечатлѣлось въ памяти ученика, а съ тѣмъ вмѣстѣ содѣйствуетъ духовному оку возсоздать вѣрно соотвѣтствующіе слышимымъ звукамъ знаки. Что же касается до интереса, который утрачивается при диктованіи вполнѣ знакомой ученику статьи, то его можно возстановить въ гораздо большей степени, измѣняя нѣсколько содержаніе статьи и порядокъ отдѣльныхъ предложеній, и сохраняя только слова съ случайными ихъ формами.

Поименованныхъ 14 упражненій я считаю достаточными для перваго практическаго курса.

Но производя надъ каждою читаемою въ классѣ статьею всѣ эти упражненія, много ли можно будетъ вообще прочесть ста-

тей втеченіе года? Очень не много: статей 20 или 25, если на языкоученіе положено не менѣе 4 уроковъ въ недѣлю. Но ученики отъ этого будутъ имѣть гораздо болѣе пользы, пріобрѣтутъ гораздо болѣе знанія въ языкѣ, чѣмъ когда они пробѣгутъ книгу для чтенія отъ доски до доски, испишутъ нѣсколько дестей бумаги подъ диктовку, заучатъ до 20 необъясненныхъ басенъ и стихотвореній и задолбятъ грамматику до глаголовъ.

ПО ПОВОДУ СТАТЬИ:

# О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМЪ ПРЕПОДАВАНІИ

## ОТЕЧЕСТВЕННАГО ЯЗЫКА. (*)

Въ настоящее время какъ нельзя яснѣе выказывается потребность разрабатывать каждый жизненный вопросъ общими силами и изъ взаимнаго обмѣна мыслей выводить тѣ плодотворныя и практически удобопримѣнимыя слѣдствія, которыми должна оправдываться каждая теорія. Преподаваніе отечественнаго языка, въ общей системѣ воспитанія нашего юношества, представляетъ вопросъ первой важности; поэтому и мы съ своей стороны долгомъ считаемъ передать читателямъ свои

(*) Мы получили эту статью при слѣдующемъ письмѣ:

«Если невозможно почему-либо напечатать прилагаемую при семъ статью, то благоволите передать ее лицу, которое явится за нею отъ моего имени.

Желалъ бы, чтобы она была напечатана, и чтобъ на нее воспослѣдовали возраженія,—потому что образованіе юношества есть цѣль моей жизни, и изъ-за желанія добра дѣтямъ я готовъ оставить способъ, которому слѣдую много лѣтъ, если найду достаточно убѣдительныя къ тому причины »

Исполняемъ желаніе автора, потому что статья его даетъ читателямъ возможность взглянуть на первоначальное преподаваніе отечественнаго языка и съ нѣсколько другой точки зрѣнія, а намъ доставляетъ случай уяснить многія такія стороны этого предмета, которыхъ мы не коснулись въ нашей статьѣ. Возраженіе наше появится вслѣдъ за этой статьей.

мысли по поводу этого предмета, тѣмъ болѣе что г. Паульсонъ въ статьѣ, заглавіе которой выписано нами, положилъ занимающему насъ вопросу такое удачное начало.

Цѣль настоящей статьи заключается въ томъ, чтобы передать нашъ собственный взглядъ на задачу преподаванія русскаго языка, и сравнить его (взглядъ) съ принципами, изложенными г. Паульсономъ.

Для этого прежде всего мы должны согласиться съ тѣмъ, что научить языку отнюдь не значитъ научить грамматикѣ,— что развить въ неразвитомъ, но мыслящемъ созданіи способность правильно говорить, не значитъ развить въ немъ способность правильно передавать опредѣленія именъ существительныхъ, прилагательныхъ, мѣстоименій и пр.

Въ самомъ дѣлѣ, что такое языкъ, какъ не способность выражать свои мысли въ формахъ опредѣленныхъ, понятныхъ, свободныхъ и возможно изящныхъ (*).

Формы отечественнаго языка, въ большей или меньшей степени ихъ совершенства, дѣлаются собственностію ребенка съ самаго того времени, какъ онъ начинаетъ лепетать. Развивать и совершенствать ихъ — дѣло преподавателя; его же дѣло наблюдать, чтобы грамматика, со всѣми ея прибавочными науками, служила не болѣе какъ для контроля этихъ формъ, для приданія имъ того склада, которымъ выражается типичный характеръ языка.

Руководствуясь такими положеніями, мы должны принять опять-таки вмѣстѣ съ г. Паульсономъ, что вѣрнѣйшими средствами научиться языку, *владѣть языкомъ*, — должны служить *чтеніе* и *письмо*.

---

(*) Конечно изящества (élégance) нельзя требовать отъ читающихъ; но на всѣ остальные эпитеты непремѣнно должно быть обращено вниманіе преподавателей. *Авт.*

Но здѣсь начало самаго важнаго педагогическаго вопроса: какъ читать и что читать,—какъ писать и что писать?

Каждый преподаватель отвѣчаетъ на этотъ вопросъ по своему, каждый имѣетъ свой способъ преподаванія, оправдываетъ его возможнымъ количествомъ опытовъ и желаетъ видѣть въ немъ какъ можно болѣе достоинствъ... Мы конечно умалчиваемъ здѣсь о тѣхъ преподавателяхъ, которые за исходную точку языкознанія (отечественнаго) все еще принимаютъ грамматику, — они, вмѣсто исполненія своей обязанности, *тратятъ время*. Разногласіе въ способахъ остальныхъ преподавателей естественно происходитъ отъ того, что дидактика отечественнаго языка у насъ еще въ младенчествѣ.

При изложеніи нашего способа преподаванія русскаго языка грамотнымъ мальчикамъ мы раздѣлимъ всѣ занятія на упражненія, чтобы облегчить сравненіе нашихъ упражненій съ упражненіями, помѣщенными въ № 1-мъ «Учителя».

**1-ое упражненіе.** Выбирается статейка возможно краткаго содержанія. Учитель не прочитываетъ самъ предъ учениками этой статейки, а прямо даетъ ее на обсужденіе ученикамъ. Чтеніе происходитъ неправильное. Учитель, выслушавши чтеніе до конца, начинаетъ допытываться у другихъ учениковъ, поняли ли они прочитанное,—и если поняли, то какъ? У читавшаго онъ не спрашиваетъ, потому что, какъ показываетъ опытъ, самый механизмъ чтенія первоначальнаго мѣшаетъ сразу уяснять себѣ прочитанное. Здѣсь первая катихизація: въ чемъ заключается содержаніе разсказа? Хорошо ли прочитанъ разсказъ? Нельзя ли прочитать лучше? Хорошо ли прочитана такая-то мысль? Такъ ли произнесено такое-то слово? Что оно значитъ? Все ли равно сказать: картина и картина? Нужно ли читать все сплошь, или надо гдѣ-нибудь останавливаться? Для чего надо останавливаться? Можно ли увидать изъ самой книги, гдѣ надо остановиться? и пр. и пр. Разные вопросы предлагаются различнымъ ученикамъ. Статья прочитывается

учениками снова, причемъ требуется, чтобы каждое предложеніе, даже каждое слово было произнесено ясно и сознательно.

2-ое **УПРАЖНЕНІЕ**. Катихетическая бесѣда о содержаніи прочитаннаго. Вопросы подобны предложеннымъ г. Паульсономъ. Понятіе о мысли; мысли полныя и неполныя, досказанныя и недосказанныя. Отдѣленіе мыслей другъ отъ друга точкою. Прописная буква.

3-ье **УПРАЖНЕНІЕ**. Пересказъ читаннаго съ возможною полнотою. Отъ товарищей разскащика должно требовать поправокъ и пополненія пропусковъ. Возможность передавать слова и мысли письменными знаками. Записываніе на доскѣ мыслей, находящихся въ разсказѣ.

4-ое **УПРАЖНЕНІЕ** (домашнее). Переписываніе всего разсказа, кто какъ понялъ, въ тетрадку.

5-ое **УПРАЖНЕНІЕ**. Учитель читаетъ тетрадки, исправляетъ погрѣшности и показываетъ недостатки.

6-ое **УПРАЖНЕНІЕ** (домашнее). Переписываніе на-бѣло исправленнаго.

Этимъ заканчивается изученіе предложенной статьи.

Читатель видитъ, что пріемы предлагаемаго нами способа заключаютъ въ себѣ только шесть упражненій, изъ которыхъ два домашнія и четыре классныхъ. Въ этомъ намъ пришлось разойтись съ пріемами г. Паульсона, который для каждой статьи предлагаетъ 10 упражненій: слишкомъ много. Если на каждое упражненіе употребить по классу, то на каждую статью придется издержать 10 классовъ; а между тѣмъ опытъ показываетъ намъ, что въ то время, когда дитя начинаетъ учиться языку, необходимо разнообразить представленія въ его умѣ, а не водить понятія его около одной точки. Намъ случалось подслушивать не разъ фразу:

«Что это мы сидимъ все надъ однимъ, да надъ однимъ,— хоть бы что нибудь новенькое!»

Сдѣлаемъ теперь общій выводъ изъ нашего способа:

Каждое упражненіе требуетъ съ небольшимъ часа времени.

Учитель является не образцомъ, которому ученики должны неукоснительно слѣдовать, а руководителемъ и совершенствователемъ ихъ собственной дѣятельности. Чтеніе ефоническое достигается само собою, если учитель обладаетъ въ этомъ отношеніи достаточными способностями.

Напзусть могутъ быть заучиваемы исключительно только стихотворенія, и то мелкія.

При достаточной развитости учениковъ учитель можетъ прочитать имъ статью и требовать, чтобъ они написали ее къ слѣдующему классу своими словами, — а потомъ можно разобрать ее, соображаясь съ приложенными упражненіями.

Мы не согласны заставлять учениковъ переписывать стихи *въ сплошную*. Пусть дѣти пріучаются къ такту. Касательно ритмы, — они скоро могутъ понять, въ чемъ дѣло.

Грамматика изучается незамѣтно при самыхъ упражненіяхъ и начальною ея программою можетъ быть слѣдующая:

Понятія объ удареніяхъ. Знаки препинанія (сначала три знака: точка, знакъ вопросительный и знакъ восклицательный). Понятіе о буквахъ, слогахъ, словахъ и предложеніяхъ. Имя и глаголъ (подлежащее и сказуемое). Частицы.

Намъ удалось на практикѣ записать весь ходъ упражненій по нашему способу съ баснею Крылова: Волкъ и Лисица. Мы постараемся доставить это въ редакцію журнала «Учитель».

*В. Книзе.*

С. Петербургъ.
12 Февраля 1861 г.

# ВОЗРАЖЕНІЕ НА ПРЕДЫДУЩУЮ СТАТЬЮ.

Съ тѣхъ поръ, какъ возникла у насъ педагогическая литература, неоднократно была высказана мысль, что преподаваніе должно имѣть *воспитательное* вліяніе. Мысль эта конечно не новая: ее можно найти уже у Локка и Руссо; но яснѣе всѣхъ высказалъ ее Песталоцци за слишкомъ 50 лѣтъ тому назадъ, и съ тѣхъ поръ она тысячу разъ повторялась въ иностранной педагогической литературѣ. Не смотря однако на все это, многіе изъ нашихъ педагоговъ, кажется, и не знаютъ о существованіи этой мысли, или если знаютъ, то не обращаютъ на нее вниманія, или же, что еще вѣроятнѣе, не понимаютъ ея. А между тѣмъ въ этой мысли заключается главное требованіе новѣйшей дитактики, такъ сказать, главный принципъ ея, безъ пониманія котораго нѣтъ никакой возможности судить о достоинствѣ способовъ и пріемовъ преподаванія. Поэтому, принимаясь возражать на статью г. Книзе, я считаю нужнымъ предварительно разъяснить этотъ принципъ.

Воспитаніе имѣетъ цѣлью развить тѣлесныя и духовныя си-

лы ребенка до той степени, чтобы онъ, возросши, постоянно стремился къ самоусовершенствованію. Преподаваніе же есть часть или, вѣрнѣе сказать, особый видъ воспитанія; оно слѣдовательно должно имѣть ту же самую цѣль. Но тогда какъ воспитаніе въ тѣсномъ смыслѣ дѣйствуетъ на ребенка болѣе или менѣе непосредственно, предохраняя его отъ всего вреднаго и руководя поступками его,—преподаваніе можетъ вліять на ребенка только посредствомъ положительнаго, научнаго матеріала. Поэтому-то изъ него и вытекаютъ двоякіе результаты: 1) обогащеніе ученика извѣстными познаніями и 2) умственное и нравственное его развитіе, или говоря иначе: преподаваніе приноситъ двоякую пользу: матеріальную и формальную. Послѣдняя, разумѣется, есть собственно достигаемая *цѣль* преподаванія, ибо она совпадаетъ съ цѣлью воспитанія вообще; матеріальная же польза есть только сопровождающій побочный результатъ. Но такъ какъ оба результата нераздѣльны между собой (по крайней мѣрѣ формальная польза не достижима безъ матеріальной), да и практическая жизнь въ нѣкоторой степени обусловливаетъ выборъ преподавательнаго матеріала: то весьма естественно, что обогащеніе ученика познаніями въ извѣстномъ отношеніи также можетъ быть разсматриваемо какъ цѣль преподаванія. На этомъ основаніи и говорятъ обыкновенно, что преподаваніе имѣетъ двоякую цѣль: *матеріальную* и *формальную*.

Знать существенную разницу этихъ двухъ цѣлей чрезвычайно важно для преподавателя; ибо знаніе это, вопервыхъ, предохраняетъ отъ множества недоразумѣній. Такъ напр. весьма нерѣдко у одного и того же педагогическаго писателя встрѣчается такого рода противорѣчіе: въ одномъ мѣстѣ онъ говоритъ, что «каждый учебный предметъ имѣетъ свою особую, отличную отъ всѣхъ другихъ предметовъ цѣль; а въ другомъ мѣстѣ, что и всѣ учебные предметы имѣютъ одну и ту же, общую цѣль». Ясно, что противорѣчіе это только кажущееся; ибо въ первомъ случаѣ авторъ говоритъ о матеріальной цѣли учебныхъ пред-

метовъ, которая дѣйствительно бываетъ различная, потому что изъ каждаго предмета почерпаются другого рода свѣдѣнія; а во второмъ случаѣ онъ разумѣетъ формальную цѣль, которая безспорно одинакова для всѣхъ предметовъ, ибо всѣ должны, да и могутъ болѣе или менѣе развивать ученика умственно и нравственно, т. е. возбуждать вниманіе и усердіе къ ученію, упражнять мыслительную способность, внушать любовь ко всему доброму, истинному и прекрасному, и т. д.

Отдѣлить одну цѣль совершенно отъ другой и преслѣдовать каждую порознь, разумѣется, нельзя; но при всемъ томъ есть возможность домогаться одной изъ нихъ по преимуществу, а слѣдовательно и измѣнять существенно характеръ преподаванія. Такъ напр. всякій знаетъ, что можно обучать ребенка чтенію, заботясь, или не заботясь о томъ, чтобъ онъ понималъ читаемое. Въ обоихъ случаяхъ онъ выучится читать, т. е. будетъ имѣть отъ ученія матеріальную пользу; но очевидную формальную пользу онъ получитъ только въ первомъ случаѣ. Слѣдовательно ясное пониманіе и различеніе обѣихъ цѣлей даетъ преподавателю возможность избѣгнуть *механической выучки* (дрессировки) и сознательно приняться за преподаваніе *истинное, развивающее, воспитательное*.

Этимъ наконецъ объясняется и вышеупомянутая мысль о воспитательномъ вліяніи преподаванія: ею очевидно хотятъ сказать, что преподаваніе должно заботиться преимущественно о всестороннемъ развитіи дѣтей (формальной цѣли), а не о доставленіи имъ извѣстнаго количества научныхъ свѣдѣній (матеріальной цѣли).

Послѣднее конечно гораздо легче; стоитъ только сообщать ученику любой учебный предметъ, все равно, какимъ образомъ, лишь бы онъ усвоилъ его: матеріальная цѣль относительно этого предмета будетъ достигнута. Но дѣло другое, если требуется достиженіе и формальной цѣли; тутъ все зависитъ отъ того, *какъ* сообщается ученику предметъ, слѣдовательно отъ

*способа* преподаванія, отъ методы. Вообще метода имѣетъ только значеніе въ отношеніи къ формальной цѣли преподаванія: упустите изъ виду эту цѣль, метода теряетъ всякій смыслъ; не обращайте вниманія на методу, формальная цѣль не достижима. Поэтому-то и можно постановить правиломъ, что формальная цѣль преподаванія достижима лишь на столько, на сколько хороша метода его, и на оборотъ: метода преподаванія хороша лишь на столько, на сколько способствуетъ къ достиженію формальной цѣли.

Обратимся теперь къ нашему предмету.

Разсуждая о первоначальномъ преподаваніи отечественнаго языка, я прежде всего старался въ точности опредѣлить матеріальную цѣль этого учебнаго предмета дабы показать, что грамматика неможетъ служить средствомъ къ достиженію этой цѣли, что для этого нужень другой преподавательной матеріалъ, а именно живая связная рѣчь, которую ученикъ непосредственно долженъ изучать. Съ перемѣною учебнаго средства должны, разумѣется, измѣниться и самыя занятія въ классѣ, т. е. пріемы учителя и упражненія учениковъ; разборъ грамматическій и логическій, диктовка, ученіе отвлеченныхъ правилъ и т. д. должны замѣниться чтеніемъ, разсказомъ и другими практическими, устными и письменными упражненіями. Но эти пріемы и упражненія, убусловливаемыя даннымъ матеріаломъ, сами по себѣ еще не составляютъ методическаго способа, и слѣдовательно не обезпечиваютъ достиженія формальной цѣли, безъ которой, какъ мы знаемъ, преподаваніе становится дрессировкой. Всякій способъ преподаванія конечно состоитъ изъ пріемовъ и упражненій; но чтобы съ полнымъ правомъ называться методическимъ способомъ, методою, пріемы его и упражненія должны составлять органическое цѣлое, т. е. должны, такъ сказать, идти рука объ руку, вытекать одинъ изъ другого, быть существенно необходимы, равномѣрно и всесторонне напрягать силы учениковъ, постепенно усложняясь и утрудняясь, словомъ,

составлять стройную систему, отдѣльныя части которой взаимно обусловливаются, такъ чтобы нельзя было ничего прибавить къ нимъ, ни убавить отъ нихъ, не нарушая цѣлаго.

Въ такой именно органической связи я старался изложить всѣ упражненія и пріемы элементарнаго преподаванія отечественнаго языка; при этомъ я руководствовался не только собственнымъ моимъ опытомъ, но и чужимъ, т. е. всѣмъ, что по этой части выработано и обнародовано до нынѣ опытными заграничными дидактами.

На сколько я успѣлъ удовлетворить требованію органической цѣлости въ предложенномъ мною способѣ,—это вопросъ, который можетъ рѣшиться только временемъ, когда не я одинъ, а десятки и сотни другихъ учителей испытаютъ способъ этотъ на дѣлѣ. Я съ моей стороны считаю его далеко не совершеннымъ, и высказалъ строгія требованія методики конечно не въ защиту его, а для того, чтобы показать, какими началами я руководствовался при составленіи этого способа и какими началами долженъ руководствоваться всякій, кто принимается за подобное дѣло.

Я впрочемъ вижу теперь, что далеко не достаточно объяснилъ необходимость каждаго отдѣльнаго упражненія и пріема; это произошло оттого, что я хотѣлъ написать по возможности практическую статью, и потому боялся вдаваться въ теорію. Чтобы нѣкоторымъ образомъ поправить этотъ недостатокъ, сообщаю теперь, какихъ результатовъ я требую по окончаніи перваго курса; по нимъ легко можно будетъ рѣшить, нужны ли, или не нужны *всѣ* предложенныя мною упражненія. Результаты эти слѣдующіе:

### А. Въ матеріальномъ отношеніи.

Ученикъ долженъ: 1) вполнѣ владѣть механизмомъ чтенія, т. е. сразу читать бѣгло въ любой книгѣ; 2) всякую доступ-

ную ему статью, пробѣжавъ ее про себя, читать съ должною разстановкою и выраженіемъ; 3) пересказывать связно прочитанное; 4) переписывать любую статью книги чисто и безъ одной ошибки; 5) умѣть объяснить знакомыя ему слова и знать правописаніе ихъ; 6) читать бѣгло написанное любымъ изъ товарищей его.

### Б. Въ формальномъ отношеніи.

Ученикъ долженъ пріобрѣсти: 1) любовь къ изучаемому, предмету и желаніе совершенствоваться въ немъ; 2) достаточно силы вниманія, чтобы неупустительно слѣдить за преподаваніемъ; 3) умѣніе приниматься за данный урокъ; 4) тщательность въ исполненіи своихъ работъ; 5) достаточно терпѣнія, силы воли, чтобы хорошо исполнить и довольно трудную, продолжительную работу.

Я съ намѣреніемъ не упоминаю еще о многихъ другихъ нравственныхъ качествахъ, которыя ученики предполагаемой здѣсь степени могутъ и должны бы пріобрѣсть, обучаясь отечественному языку, дабы требованія отъ перваго курса не показались слишкомъ притязательными. Но достигаются ли всѣ упомянутые результаты предложеннымъ мною способомъ? Лучше и вѣрнѣе, чѣмъ какимъ либо изъ другихъ употребляемыхъ у насъ способовъ; хотя, признаюсь, мнѣ до сихъ поръ не удавалось достигнуть ихъ вполнѣ,—лучшее доказательство, что способъ этотъ имѣетъ еще большіе недостатки. Но, скажутъ мнѣ, успѣхъ зависитъ не только отъ употребляемаго способа, но и отъ личности учителя. Такъ; но личность учителя не отдѣлима отъ способа его; на личности учителя зиждется все, и самый лучшій способъ въ рукахъ дурного учителя не принесетъ никакой пользы. Слѣдовательно, говоря о хорошемъ способѣ и хорошихъ результатахъ его, мы должны

предположить и соотвѣтствующаго этому способу учителя, и потому имѣемъ полное право сказать, что только по постояннымъ результатамъ можно вѣрно судить о томъ, на сколько какой-либо способъ преподаванія удовлетворяетъ строгимъ требованіямъ дидактики.

Разсмотримъ теперь способъ г. Книзе, имѣющій большое сходство съ моимъ, съ тою только разницею, что онъ очевидно болѣе удобоисполнимъ и потому кажется предпочтительнымъ.

Въ краткомъ введеніи своемъ г. Книзе явно высказываетъ ту мысль, что составить способъ для преподаванія отечественнаго языка на твердыхъ теоретическихъ началахъ у насъ пока еще нельзя, по той причинѣ, что «дидактика этого предмета у насъ еще въ младенчествѣ» (?!). «Каждый преподаватель, говоритъ онъ, имѣетъ свой способъ преподаванія, оправдываетъ его возможнымъ количествомъ опытовъ и желаетъ видѣть въ немъ какъ можно болѣе достоинствъ.» Это дѣйствительно правда, и нельзя не сожалѣть о такомъ явленіи; но причину этого должно искать не въ младенчествѣ *нашей* дидактики, а въ совершенномъ отсутствіи всякаго дидактическаго знанія. Вѣдь большая часть нашихъ учителей не знаютъ вовсе, что такое дидактика, и составляютъ способы свои или на основаніи рутины, или по внушенію собственнаго генія. Это впрочемъ весьма понятно. Всякая теорія, а слѣдовательно и дидактика, вырабатывается не въ одинъ или два года, не однимъ или двумя лицами; для этого нужны по крайней мѣрѣ десятки лѣтъ и цѣлое поколѣніе людей, стремящихся къ одной и той же цѣли. Мы же по сіе время педагогикой спеціально не занимались, стало-быть у насъ не могла возникнуть и теорія преподаванія. Но если не мы занимались этимъ дѣломъ, то имъ занимались другіе народы, опередившіе насъ, какъ извѣстно, во многомъ; и съ нашей стороны было бы весьма неблагоразумно созидать или развивать теперь свою собственную дидактику, когда мы имѣемъ полную возможность пользоваться дидактикой, болѣе или

менѣе выработанной уже за границей. Или быть-можетъ русская дидактика должна существенно различаться отъ дидактики другихъ народовъ? Не думаю.

Дидактика, какъ общая такъ и частная (методика), есть теорія; а теорія, если только она заслуживаетъ этого названія, имѣетъ строго-научный характеръ, слѣдовательно основана на общихъ законахъ мышленія, свойственныхъ всѣмъ націямъ безъ различія и могущихъ всюду найти практическое примѣненіе. Но примѣненіе это можетъ и должно быть различно и сообразно съ особеннымъ характеромъ и бытомъ каждаго народа. Этимъ и объясняется, почему многое хорошее, заимствованное нами отъ другихъ народовъ, принесло намъ относительно весьма небольшую пользу; видя какое-либо полезное учрежденіе за границей, мы переносили его цѣликомъ къ себѣ, не спрашивая вовсе, годится ли оно для насъ въ томъ видѣ, въ какомъ оно проявилось въ другой странѣ,—не заботясь вовсе объ условіяхъ, обезпечивающихъ успѣхъ учрежденія, — не изучая вовсе началъ, положенныхъ ему въ основу. А съ этими-то началами, выработанными вѣковымъ тяжелымъ опытомъ, прежде всего и слѣдовало ознакомиться, ихъ-то и слѣдовало примѣнять своеобразно. Что мы этого не дѣлали, лучшимъ доказательствомъ служитъ наше общественное образованіе. Янковичъ-де-Миріево не ознакомилъ насъ съ теоріею воспитанія и обученія своего времени, а просто пересадилъ цѣликомъ въ нашу почву всю тогдашнюю германскую школьную систему, весь готовый механизмъ его; удивительно ли, что она и осталась механизмомъ и не дала живыхъ плодовъ? Пока за границей не вполнѣ выяснилось понятіе о народномъ образованіи, преподаваніе повсюду было отвлеченное; отечественный языкъ преподавался точно такъ, какъ иностранный, по грамматикѣ, и грамматика была составлена по образцу латинской. Все это имѣло тамъ свое законное основаніе, но, будучи перенесено къ намъ безъ измѣненія, потеряло всякій смыслъ. Странно ли, что въ школахъ

у насъ, вмѣсто живого преподаванія, господствуетъ мертвая рутина? Конечно нѣтъ; но странно то, что мы до сихъ поръ не сознаемъ своей ошибки и изъ одной крайности хотимъ впасть въ другую: прежде подражали всему, чему не слѣдовало подражать, а теперь не хотимъ заимствовать и то, что дѣйствительно полезно и даже необходимо. Съ тѣхъ поръ какъ появился Песталоцци, общественное образованіе въ Германіи получило совершенно другой характеръ: педагогика сдѣлалась наукой, выработалась цѣлая теорія народнаго училищевѣдѣнія, образовалась новая дидактика элементарнаго обученія. Эту дидактику намъ слѣдуетъ изучать; изучивъ ее, мы можемъ надѣяться быстро подвинуть впередъ народное образованіе наше и найдемъ возможность рѣшить въ короткое время множество педагогическихъ вопросовъ, которые теперь еще кажутся неразрѣшимыми; такъ напр. мы тотчасъ же категорически рѣшимъ вопросъ: «какъ читать и что читать, — какъ писать и что писать» на урокѣ русскаго языка въ народномъ училищѣ, а не предоставимъ каждому преподавателю «отвѣчать на этотъ вопросъ по своему».

Изъ сказаннаго ясно, что я не могу согласиться съ г. Книзе относительно «младенчества нашей дидактики», не могу смотрѣть на способъ его какъ на матеріалъ для нашей будущей дидактики, хотя онъ этого, очевидно, и желаетъ. Разбирая способъ его и сравнивая его съ моимъ, я долженъ приложить къ нему масштабъ существующей уже дидактики.

Сравнивая способъ г-на Книзе съ моимъ, легко замѣтить, что мы болѣе всего несогласны относительно перваго упражненія, или вѣрнѣе сказать: относительно того, какъ производить въ классѣ чтеніе (которое у меня раздѣлено на два упражненія: 1-ое и 4-ое). Я требую, во первыхъ, чтобы ученики нѣсколько приготовились, т. е. прочли статью сперва про себя; а во вторыхъ, чтобы преподаватель служилъ имъ образцомъ. Г. Книзе, напротивъ, заставляетъ каждую новую статью

тотчасъ же читать, безъ всякаго съ своей стороны указанія. Мы слѣдовательно расходимся не въ однихъ внѣшнихъ пріемахъ только, а въ сущности упражненія, т. е. исходимъ отъ совершенно различной точки. Я избѣгаю всего, что можетъ повести учениковъ къ ошибкамъ; г. Книзе, напротивъ, съ намѣреніемъ вызываетъ «неправильное чтеніе», дабы имѣть случай исправлять его. Кто же изъ насъ правъ? Рѣшить это можно только, когда объяснится, на какихъ основаніяхъ каждый изъ насъ дѣйствуетъ.

Въ общемъ выводѣ своемъ г. Книзе говоритъ между прочимъ, что при его способѣ «учитель является не образцомъ, которому ученики должны неукоснительно слѣдовать, а *руководителемъ, развивателемъ и совершенствователемъ ихъ собственной дѣятельности*». На сколько утвержденіе, выставленное мною курсивомъ, справедливо, мы увидимъ при дальнѣйшемъ разборѣ; теперь же остановимся немного на самомъ выводѣ. Изъ него прежде всего очевидно, что г. Книзе *не хочетъ*, чтобы учитель служилъ образцомъ для учениковъ. Полагаетъ ли онъ, что это вредитъ самостоятельному, своеобразному развитію дѣтей, что подражаніе образцу не совмѣстно вообще съ понятіями о руководствѣ, развитіи и совершенствѣ, или же просто боится, что не всякій учитель можетъ служить достойнымъ подражанія образцомъ,— этого г. Книзе не объяснилъ. А между тѣмъ однимъ этимъ объясненіемъ онъ могъ бы доказать всю неосновательность моихъ пріемовъ при чтеніи. Во вторыхъ, судя по этому выводу, необходимо сдѣлать о моемъ способѣ совершенно противоположное заключеніе, т. е. что у меня «учитель является не руководителемъ и т. д., а *образцомъ, которому ученики должны неукоснительно слѣдовать*». Но такъ какъ я ставлю учителя въ образецъ собственно только при упражненіи въ чтеніи, то ясно, что выводъ г. Книзе не совсѣмъ логиченъ. Ему слѣдовало бы сперва доказать, что при моемъ

способѣ учитель дѣйствительно не руководитъ, не развиваетъ, не совершенствуетъ ученика, или же, если онъ этого не могъ, дать выводу своему по крайней мѣрѣ такую редакцію: «у меня учитель является руководителемъ и т. д. *во всѣхъ* упражненіяхъ, тогда какъ у г. Паульсона онъ при чтеніи является образцомъ, которому и т. д.» Но г. Книзе не сдѣлалъ бы и этого вывода, если бы разъяснилъ себѣ различные моменты преподаванія и хорошенько вникъ въ настоящее значеніе словъ *руководить*, *развивать*, *совершенствовать*; онъ тогда замѣтилъ бы, что посылки къ выводу его—невѣрны. Постараюсь привести доказательства, на сколько это вкратцѣ возможно.

Изъ помѣщенныхъ въ нашемъ журналѣ психологическихъ статей, читателямъ уже извѣстно, что всякое впечатлѣніе, производимое внѣшнимъ міромъ на человѣка, оставляетъ въ немъ *слѣдъ*. Очевидно, что на этомъ основывается возможность всей умственной и физической дѣятельности нашей. Чтобы быть въ состояніи совершать какую-либо незнакомую намъ еще дѣятельность, мы должны во 1) получить о ней ясное понятіе, т. е. узнать, въ чемъ состоитъ эта дѣятельность, а во 2) пріобрѣсти навыкъ въ ней, т. е видя неоднократно, какъ эта дѣятельность совершается другими, повторять ее сами до тѣхъ поръ, пока не освоимся съ нею вполнѣ. Но извѣстно, что можно научиться совершать всякое дѣло хорошо или дурно, правильно или неправильно. Отчего же это зависитъ? Оттого, какимъ образомъ мы начнемъ и будемъ повторять это дѣло. Всякій человѣкъ, впервые принимающійся за непривычное ему дѣло и предоставленный самому себѣ, навѣрное будетъ совершать его дурно и неправильно въ началѣ (если только ему не поможетъ слѣпой случай) и, повторяя безпрестанно однѣ и тѣ же ошибки, легко можетъ привыкнуть къ нимъ, а вслѣдствіе этого или никогда не научится правильному совершенію дѣла, или же ему придется нѣсколько разъ переучиваться, т. е.

отлагать усвоенныя привычки, что, какъ извѣстно, весьма трудно и требуетъ вообще много времени. Стало-быть, чтобы научиться дѣлу хорошо и правильно и не тратить на это лишняго времени, учащемуся необходимъ *учитель*, т. е. опытный и свѣдущій въ дѣлѣ человѣкъ, который бы *руководилъ* учащагося. Въ чемъ же можетъ состоять это руководство? Очевидно, не въ исправленіи только сдѣланныхъ уже ошибокъ, но преимущественно въ предупрежденіи ихъ. Задача учителя состоитъ не въ томъ, чтобы допускать ошибки и недостатки въ ученической дѣятельности и затѣмъ исправлять ихъ, а въ томъ, чтобы по возможности *предохранять* отъ нихъ. Вѣрность этого дидактическаго правила неопровержима. Предохранять же отъ ошибокъ учитель можетъ преимущественно только тѣмъ, что знакомитъ учащагося со всѣми отдѣльными пріемами изучаемаго дѣла и неоднократно показываетъ, какъ онъ самъ его совершаетъ; или другими словами: предупрежденіе ошибокъ возможно только въ томъ случаѣ, когда дѣятельность учителя будетъ служить *образцомъ* для дѣятельности ученика. Слѣдовательно—*руководство безъ образца не мыслимо*. Всякая искусственная дѣятельность человѣка основана преимущественно на подражаніи, а слѣдовательно и *чтеніе*. Нѣтъ чтеца, который, сознательно или безсознательно, не старался бы приблизиться къ слышаннымъ имъ образцамъ. Такъ и г. Книзе, въ теоріи отвергая образецъ, на практикѣ безсознательно признаетъ его; иначе какъ объяснить предлагаемый имъ, между прочимъ, вопросъ: «Нельзя ли прочитать лучше? Вѣдь этотъ вопросъ не имѣетъ смысла, если не предположить, что ученикъ дѣйствительно слышалъ лучшее чтеніе. Отъ кого же онъ могъ услышать его, если не отъ учителя? Отъ отца, матери, родныхъ или вообще постороннихъ? Очень можетъ быть; но это случай, и на этомъ основаніи учитель еще не имѣетъ права предлагать ему упомянутый вопросъ. Отъ товарищей? Да; но неужели какой бы

то ни было ученикъ можетъ быть лучшимъ образцомъ, нежели учитель? Всѣ знанія, всякое умѣнье ученики пріобрѣтаютъ отъ учителя, и учитель, волею или неволею, во всемъ этомъ служитъ имъ образцомъ. Хорошъ ли этотъ образецъ, или дуренъ, это другой вопросъ; но поэтому-то въ дидактикѣ и учреждено *правило,* требующее, чтобы учитель во всѣхъ отношеніяхъ старался быть образцомъ, *достойнымъ* подражанія учениковъ.

Изъ объясненнаго сами собой вытекаютъ всѣ пріемы, которые слѣдуетъ употреблять при обученіи чтенію. Дѣти уже знакомы съ буквами и главнѣйшими ихъ сочетаніями, но не имѣютъ еще навыка въ бѣгломъ, связномъ чтеніи: въ каждой новой статьѣ они встрѣчаютъ нѣсколько словъ, незнакомыхъ имъ и по значенію, и по составу. Такія слова они легко могутъ произнести ошибочно. Вотъ почему учитель, приступая къ чтенію новой статьи, долженъ заставить учениковъ прочесть ее предварительно про себя, дабы они обратили вниманіе на все, что въ ней новаго и затруднительнаго для нихъ. Но пріемъ этотъ имѣетъ еще и другое, чисто формальное значеніе. До начала урока ученики обыкновенно бываютъ разсѣяны: одни болтали, другіе играли, третьи мечтали о прошедшихъ или предстоящихъ вскорѣ удовольствіяхъ и т. д. Требовать отъ нихъ, чтобы тотчасъ по входѣ учителя они сосредоточили свое вниманіе на урокѣ—нѣтъ никакой возможности; а между тѣмъ невниманіе значительно замедляетъ урокъ. Слѣдовательно пріемъ, заставляющій дѣтей опомниться и собраться съ духомъ, весьма важенъ не только для успѣха предстоящаго урока, но и вообще для успѣха всего ученія, ибо внушаетъ имъ мысль, что всему есть свое время: и игрѣ, и ученью, и что одно не должно мѣшать другому,—главное же, пріучаетъ ихъ смотрѣть на урокъ какъ на дѣло серіозное. У насъ конечно никто не думаетъ о томъ, что необходимо *пріучать* дѣтей къ внимательности: сами научатся; поэтому ученики наши съ такимъ

же равнодушіемъ входятъ въ церковь и принимаются за ученіе, съ какимъ они садятся за обычный обѣдъ или ужинъ; поэтому у насъ во время урока необходимы и вспомогательныя, дисциплинарныя мѣры, обуздывающія шалуновъ и возбуждающія сонныхъ. Мнѣ неоднократно случалось слышать возгласы удивленія изъ устъ русскихъ педагоговъ, бывшихъ за границей и видѣвшихъ, какое сосредоточенное вниманіе вообще господствуетъ въ классахъ германскихъ училищъ; они не могли понять причины такого явленія: «видно, заключали они, нѣмцамъ уже природою дана такая *усидчивость* и *сосредоточенность*, которыхъ ничѣмъ не привьешь къ русской размашистой натурѣ». Чего, чего не приписываютъ этой размашистой натурѣ русскаго: и все хорошее, и все дурное сваливается на нее; а между тѣмъ дѣло очень просто. Въ Германіи дѣтей мало по малу *пріучаютъ* къ внимательности; училище представляется имъ какъ мѣсто священное, ученіе—какъ дѣло первой важности, какъ торжественный актъ, въ которомъ каждый моментъ имѣетъ свое значеніе. Мы же русскіе, учителя и ученики, идемъ въ классъ—какъ въ департаментъ, съ мыслію, какъ бы проваландать время и опять скорѣе удрать...

И такъ чтеніе учениковъ про себя имѣетъ цѣлью: 1) сосредоточить ихъ вниманіе и приготовить къ предстоящему занятію, и 2) ознакомить съ трудностями, которыя могутъ встрѣтиться при чтеніи (*). Но этимъ пріемомъ еще не обезпечивается правильное чтеніе; всѣ трудно-произносимыя слова, значеніе которыхъ не совсѣмъ еще знакомо ученикамъ, какъ

(*) Мнѣ могутъ возразить, что дѣти, вмѣсто того, чтобы читать про себя, легко могутъ ничего не дѣлать и мечтать о чемъ угодно, глядя машинально въ книгу. Это дѣйствительно можетъ случиться, но только въ такомъ случаѣ, когда учитель, вмѣсто того, чтобы неупустительно наблюдать за учениками, скроется за кафедрой и тамъ начнетъ чистить ногти.

напр. *умерцвлять*, *предупреждать* и т. п., могутъ затруднить плавное громкое чтеніе. Поэтому чтеніе долженъ начать лучшій въ классѣ чтецъ, т. е. учитель; за нимъ читаютъ лучшіе ученики, и наконецъ очередь доходитъ и до слабыхъ. Такимъ образомъ съ перваго же раза достигается правильное чтеніе и сберегается много времени. Въ какія нибудь 20 минутъ ученики совершенно овладѣютъ статьей и будутъ читать ее бѣгло и отчетливо, хотя бы они вообще еще весьма плохо читали (*).

Но гдѣ же учитель въ этомъ упражненіи является развивателемъ? спроситъ быть-можетъ г. Книзе. Признаюсь, развивателемъ, въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, учитель тутъ не является; но не является потому, что тутъ нечего развивать. Развивать можно только то, что въ ученикѣ есть отъ природы: его мышечныя силы, его умственныя способности; искусство же чтенія не прирождено человѣку, и потому развиваемо быть не можетъ: его можно только извнѣ усвоить. Правда, при чтеніи развиваются органы рѣчи, но это не главная цѣль упражненія и достигается само собой; къ тому же органы рѣчи при правильномъ чтеніи развиваются гораздо лучше, нежели при дурномъ и ошибочномъ.

---

(*) Что такимъ образомъ всего скорѣе достигается правильное, бѣглое чтеніе, доказываетъ такъ-наз. Робертсонова метода, по которой у насъ теперь почти всюду учатся на странныхъ языкамъ. Учитель начинаетъ съ того, что читаетъ громко и явственно совершенно незнакомый ученикамъ текстъ, и ученики по очереди повторяютъ чтеніе; послѣ пятаго, шестого раза оно совершается уже такъ бѣгло и правильно, что учитель можетъ немедленно приступить къ переводу и упражненіямъ въ разговорѣ, по окончаніи которыхъ онъ, возвращаясь къ чтенію, объясняетъ и произношеніе. Попробуйте-ка приняться за это дѣло на оборотъ, т. е начать съ объясненія правилъ произношенія (напр. англ. или франц. яз.), и вы убѣдитесь, что ученики ваши и на десятомъ урокѣ еще не будутъ въ состояніи прочесть связно и одной строки. Метода Жакото, которая, какъ извѣстно, начинаетъ обученіе чтенію на родномъ языкѣ съ цѣлыхъ словъ, также основана исключительно на примѣрномъ чтеніи учителя.

Когда при обученіи языку, говорится о развитіи учениковъ, то разумѣется развитіе собственно мыслительной способности ихъ, и для этого у меня назначено преимущественно второе упражненіе, т. е. *катихизація о читанномъ*, которой очевидно должно предшествовать самое чтеніе. Конечно, оба упражненія могутъ быть соединены въ одно, какъ могутъ быть соединены и перемѣшаны между собою всѣ упражненія; но въ такомъ случаѣ это будетъ уже не преподаваніе, о которомъ учитель отдаетъ себѣ отчетъ, а винегретъ, отъ котораго ребенку можетъ и не поздоровиться. Вѣдь способы преподаванія почему-нибудь да раздѣляются на отдѣльные пріемы и упражненія!... Каждое преподаваніе, во первыхъ, заключаетъ въ себѣ различные моменты. Чему бы учитель ни училъ, всегда приходится ему *сообщать* ученикамъ *извѣстный матеріалъ*; этотъ матеріалъ долженъ быть *усвоенъ* учениками и, при помощи учителя, *разработанъ* ими; наконецъ усвоенный и разработанный матеріалъ долженъ быть употребленъ ими въ дѣло, т. е. *примѣненъ* болѣе или менѣе самостоятельно. Во вторыхъ каждый учебный предметъ можетъ и долженъ быть изучаемъ съ различныхъ сторонъ; но обращать слабое вниманіе дѣтей на всѣ или многія стороны предмета разомъ — *нельзя*. Нельзя также съ одной точки зрѣнія перебѣгать къ другой безъ разбора, а необходимо соблюдать по возможности постепенность отъ легчайшаго къ болѣе трудному и сложному: это также неопровержимое дидактическое правило Слѣдовательно какъ различные моменты преподаванія, такъ и различныя стороны изучаемаго предмета требуютъ раздѣленія на отдѣльные пріемы и упражненія, соотвѣтствующія этимъ моментамъ и сторонамъ (*).

---

(*) Такое разграниченіе упражненій нисколько не мѣшаетъ взаимной связи ихъ; ибо связь эта заключается не въ произвольномъ смѣшеніи, а въ естест-

Послѣ этого, кажется ясно, что *руководство* и *развитіе* не всегда совпадаютъ; напротивъ, въ различные моменты учитель является по преимуществу то *руководителемъ*, то *развивателемъ*, то просто *возбудителемъ* самостоятельной дѣятельности учениковъ. Понятно также, что *совершенствователемъ*, въ настоящемъ смыслѣ этого слова, онъ можетъ назваться только въ такомъ случаѣ, когда не упускаетъ изъ виду ни одного изъ упомянутыхъ моментовъ преподаванія и умѣетъ пользоваться ими всегда *кстати*, т. е. каждымъ на своемъ мѣстѣ.

Такъ ли понимаетъ и г. Книзе преподавательную дѣятельность учителя? и соотвѣтствуютъ ли пріемы и упражненія его способа хоть сколько-нибудь приведеннымъ мною дидактическимъ требованіямъ? Посмотримъ.

Первое упражненіе назначено у него, какъ и у меня, собственно для *механическаго чтенія*; но на самомъ дѣлѣ *чтеніе* является тутъ на послѣднемъ планѣ, ибо статья, въ первой, главной части упражненія, читается одинъ только разъ, однимъ только ученикомъ и для того только, чтобы учитель имѣлъ случай завести бесѣду съ учениками о томъ, *какъ слѣдуетъ читать*. И лишь послѣ этой бесѣды, въ которую впрочемъ входитъ и катихизація о содержаніи, и объясненіе

---

венной послѣдовательности упражненій, т. е. въ томъ, что каждое предыдущее упражненіе подготовляетъ къ слѣдующему. Если какое-либо упражненіе не требуется слѣдующимъ за нимъ, или не вытекаетъ изъ предыдущаго, то оно не у мѣста, хотя бы само по себѣ и было весьма полезно. Такъ напр. если матеріалъ для упражненія въ разговорѣ и мышленіи (катихизація) берется не изъ читанной статьи, а изъ устнаго разсказа учителя, то не къ чему катихизаціи предпосылать чтеніе; такъ и на оборотъ: если евфоническое чтеніе считается почему-либо не нужнымъ или преждевременнымъ, то и объясненіе паузъ, повышенія и пониженія голоса становится лишнимъ. Изъ этихъ примѣровъ видно, что чѣмъ явственнѣе разграничены упражненія, тѣмъ легче опредѣлить и возстановить между ними тѣсную, органическую связь.

ударенія и паузъ, и многое другое, ученики дѣйствительно принимаются за чтеніе.

Видимое разнообразіе и живость этого упражненія, на первый взглядъ, говорятъ въ пользу его; но если разсмотрѣть его внимательнѣе, то легко убѣдиться, что это-то разнообразіе и вредитъ упражненію и мѣшаетъ достиженію какъ матеріальной, такъ формальной цѣли его. Во первыхъ можно положительно утверждать, что бѣгло читать статью дѣти не научатся, потому что бо́льшая часть урочнаго времени употребляется на бесѣду, такъ что ученикамъ едва ли удастся достаточно поупражняться въ чтеніи, т. е. прочитать статью столько разъ, чтобы совершенно овладѣть механизмомъ. Слѣдовательно, если каждая новая статья будетъ читаться такимъ же образомъ, то дѣти вовсе не выучатся безошибочному бѣглому чтенію. Во вторыхъ, успѣха отъ катихизаціи о содержаніи статьи также нельзя ожидать, потому что катихизація эта производится раньше, чѣмъ ученики успѣли хорошенько прочесть статью и понять ее хоть въ общихъ чертахъ. Далѣе, переходя отъ однократнаго ошибочнаго чтенія къ бесѣдѣ о содержаніи, правильномъ и неправильномъ чтеніи, значеніи словъ, слогоударе́ніи, паузахъ и т. д., ученики не имѣютъ никакой возможности остановить, сосредоточить свое вниманіе на одной какой-нибудь сторонѣ предмета, и слѣдовательно такимъ образомъ никогда не пріучатся къ внимательности. Наконецъ слыша большею частью вопросы праздные, не вызывающіе вовсе на размышленіе (а къ такимъ именно вопросамъ принадлежатъ почти всѣ выставленные въ упражненіи), ученики невольно должны придти къ тому убѣжденію, что учитель переливаетъ только изъ пустого въ порожнее (*). Стало-быть польза отъ этого упраж-

(*) Чтобы г. Князе не сказалъ, что я обвиняю его голословно, назову тѣ изъ его вопросовъ, которые по моему мнѣнію совершенно безполезны и неумѣстны. «Въ чемъ заключается содержаніе разсказа?» На этотъ вопросъ ни одинъ

нія какъ въ матеріальномъ, такъ и въ формальномъ отношеніи оказывается весьма сомнительною.

Но вѣдь г. Книзе не безъ основаній же утверждаетъ, что учитель у него является и руководителемъ, и развивателемъ, и совершенствователемъ! Конечно, нѣтъ; но трудно сказать что-либо положительное объ этихъ основаніяхъ, о которыхъ въ статьѣ г-на Книзе ни однимъ словомъ не упоминается. О нихъ можно только догадываться; и вотъ на этотъ счетъ мое предположеніе, которое я, какъ читатели увидятъ, вывожу изъ предыдущихъ объясненій.

Во первыхъ, вмѣнивъ учителю въ обязанность трояко различную дѣятельность, г. Книзе не далъ себѣ яснаго отчета объ отдѣльныхъ моментахъ преподаванія, и вслѣдствіе того вообразилъ себѣ, что эта троякая дѣятельность *нераздѣльна*, т. е. совершается вездѣ и всегда одновременно. Во вторыхъ, назвавъ троякую дѣятельность «руководствомъ, развитіемъ и совершенствованіемъ», онъ не вникъ въ настоящій смыслъ этихъ выраженій, и потому перепуталъ ихъ и истолковалъ по своему. Только такимъ предположеніемъ и можно объяснить себѣ пріемы и упражненія г на Книзе. Учитель долженъ *совершенствовать дѣятельность учениковъ*: совершенствовать же можно только *несовершенное*; а несовершенное, по понятіямъ г-на Книзе, то же, что *неправильное*, *ошибочное*; ergo *совершенствовать* значитъ *исправлять*. И вотъ онъ съ

---

ученикъ не отвѣтитъ, потому что не умѣетъ резюмировать читанное. «Хорошо ли прочитанъ разсказъ?» «Нельзя ли прочитать лучше?» Можно ли эти вопросы предложить ученикамъ болѣе одного раза? «Хорошо ли прочитана такая-то мысль?» Сознательный отвѣтъ невозможенъ. «Все ли равно сказать: кàртина или картúна?» Скажетъ ли русскій мальчикъ когда-нибудь *кàртина*! Нѣтъ; такъ къ чему же вопросъ? Вѣдь послѣ этого позволительно спросить: все ли равно: строить домъ крышей вверхъ или крышей внизъ? Какую пользу ученики вынесутъ изъ подобныхъ вопросовъ, и какія заключенія объ умственномъ развитіи можетъ сдѣлать учитель по отвѣтамъ на такіе вопросы?

намѣреніемъ вызываетъ ошибочное, неправильное чтеніе. Но учитель въ то же время долженъ быть *руководителемъ* и *развивателемъ*: и вотъ къ ошибочному чтенію присовокупляется катихизація, имѣющая цѣлью исчерпать предметъ со всѣхъ сторонъ. На такомъ же основаніи построены и всѣ прочія упражненія, т. е. въ нихъ господствуетъ та же произвольная смѣсь разнородныхъ элементовъ, не имѣющихъ между собой никакой внутренней, необходимой связи. Такъ второе упражненіе есть отчасти повтореніе перваго, но къ нему присоединяется еще бесѣда о томъ, что такое *мысль* и какія бываютъ мысли, къ чему служитъ точка и когда употребляется прописная буква. Объясненіе это, очевидно, необходимо частію для евфоническаго чтенія, частію же для правописанія, но къ катихетической бесѣдѣ о содержаніи читаннаго вовсе не относится. Въ 3-е упражненіе, сверхъ устнаго разсказа, входитъ бесѣда о «возможности передавать слова и мысли письменными знаками (къ чему это вообще?) и записываніе на доскѣ мыслей, находящихся въ разсказѣ». Словомъ, г. Книзе составилъ способъ свой весьма оригинально, т. е. точно такъ, какъ составляются *образцовые палки*.

Впрочемъ третьимъ упражненіемъ весь этотъ оригинальный способъ и оканчивается, потому что остальныя три упражненія представляютъ самые обыкновенные пріемы, употребляемые вездѣ и всегда всѣми учителями, по какому бы способу они ни преподавали. Во всѣхъ школахъ у насъ грамотнымъ ученикамъ перваго класса задается на домъ *переписка* читаннаго, но конечно не «какъ кто понялъ», а какъ напечатано въ книгѣ (иначе переписывать и нельзя; тутъ г. Книзе, должно быть, обмолвился); точно такъ же вездѣ, гдѣ преподаваніе совершается еще по старой рутинѣ, учитель исправляетъ въ классѣ тетради и вызываетъ учениковъ по очереди къ каѳедрѣ, чтобы они полюбовались чирканьемъ и красными чернилами своего наставника, — остальные же ученики во все это время бьютъ

баклуши. Наконецъ и переписка исправленнаго набѣло есть школьный обычай, съ поконъ вѣка существующій. Признать эти пріемы раціональными, методическими при первоначальномъ обученіи, значитъ признать всѣхъ учителей-рутинёровъ—руководителями, развивателями и совершенствователями, что г. Книзе отчасти и сдѣлалъ, и за что конечно очень многіе будутъ ему душевно благодарны.

Все, что г. Книзе не могъ вплести въ главныя свои упражненія, или превратить въ домашнее занятіе,—онъ исключилъ, какъ не идущее къ дѣлу. Для евфоническаго чтенія, по его мнѣнію, не нужно особаго упражненія: оно «достигается само собою, *если учитель обладаетъ въ этомъ отношеніи достаточными способностями*». Эти послѣднія слова, сколько я понимаю, означаютъ: *если учитель самъ хорошо читаетъ*. Но вѣдь г. Книзе отвергаетъ образецъ учителя, — такъ къ чему же послужатъ ему его чтецкія способности? Упражненія въ правописаніи онъ, очевидно, также считаетъ безполезными, потому что оставилъ безъ вниманія всѣ упражненія, назначенныя у меня для этой цѣли.

Объ этихъ-то упражненіяхъ, которыя въ моемъ способѣ занимаютъ довольно значительное мѣсто, я не лишнимъ считаю сказать нѣсколько словъ.

Всѣмъ извѣстно, что правописаніе составляетъ одинъ изъ величайшихъ камней преткновенія въ преподаваніи языка; въ рѣдкомъ училищѣ встрѣтите вы ученика, который послѣ 3—4 лѣтъ ученія умѣлъ бы правильно писать. Отчего это? По моему мнѣнію, оттого, что большая часть учителей, относительно ороографіи, придерживаются именно принципа г-на Книзе, т. е. не думая вовсе о *предупрежденіи* ошибокъ, основываютъ весь успѣхъ ученія, на *исправленіи* ихъ. А такъ какъ нѣтъ предмета, который бы представлялъ столько случаевъ ошибаться, какъ именно письмо, то и неудивительно, что ученики, не

будучи руководимы учителемъ, постоянно снова ошибаются и наконецъ совершенно привыкаютъ къ ошибочному писанію.

Всякій, кто въ этомъ дѣлѣ пріобрѣлъ хоть малѣйшую опытность, согласится, что въ правописаніи, болѣе чѣмъ въ какомъ-либо другомъ предметѣ, необходимо тщательное руководство со стороны учителя; во первыхъ, онъ долженъ заботиться о томъ, чтобы ученики пріобрѣли всѣ качества, нужныя для соблюденія условій правильнаго письма, а во вторыхъ долженъ принимать всѣ мѣры, чтобы и въ самыя первыя письменныя работы учениковъ вкрадывалось какъ можно менѣе ошибокъ. Первое требованіе удовлетворяется упражненіемъ извѣстныхъ способностей учениковъ; послѣднее — приноровленіемъ упражненій къ имѣющимся въ ученикахъ исполнительнымъ силамъ.

Качества же, необходимыя ученикамъ для правильнаго письма, суть слѣдующія: 1) *вѣрная наглядка*, т. е. способность во всякое время воспроизводить въ воображеніи видѣнное въ печати слово. Способность эта, въ матеріальномъ отношеніи, самая важная, потому что помощію нея одной можно уже научиться правильно писать; къ тому же она даетъ значеніе и самымъ правиламъ правописанія, которыя безъ наглядки, большею частію, не примѣнимы. Такъ напр. никакое правило не опредѣляетъ точно, въ какихъ словахъ должно употреблять букву *ѣ*; но коль скоро ученикъ наглядно научился писать всѣ первообразныя слова съ этою буквою, то правило избавляетъ его отъ дальнѣйшаго труда, сообщая ему, что *ѣ* первообразнаго слова сохраняется и во всѣхъ произведенныхъ отъ него словахъ. 2) *Правильное произношеніе*. Это свойство также весьма важно для ороографіи: ученикъ, который вмѣсто «срамъ, болитъ, колбаса» произноситъ «страмъ, болить, ковбаса», конечно не можетъ правильно написать эти слова. 3) *Хорошій слухъ*, способствующій правильному писанію всѣхъ тѣхъ словъ, звуки которыхъ вполнѣ соотвѣтствуютъ изображающимъ ихъ

буквамъ, такъ и въ особенности подобозвучныхъ словъ, какихъ встрѣчается не мало; напр. братъ и брать, мучить, мычитъ, мычать, полба, пальба, пяльцы, пальцы и т. д. 4) *Внимательность*—качество самое важное въ формальномъ отношеніи; безъ вниманія невозможно никакая правильная дѣятельность: оно первое условіе всякаго успѣха.

Для постепеннаго развитія всѣхъ этихъ способностей назначены у меня въ первомъ курсѣ три упражненія (5–ое, 6-ое и 7–ое), въ необходимости и практичности которыхъ не трудно убѣдиться.

Первое изъ нихъ—*складываніе и описаніе трудныхъ по орѳографіи словъ*. Такъ какъ въ каждой читаемой статьѣ, между нѣсколькими трудными по орфографіи, словами всегда встрѣчается и много такихъ, въ правописаніи которыхъ ученики, при малѣйшемъ только вниманіи, навѣрно не ошибутся, то было бы весьма непрактично начинать съ переписки всей статьи; здравый смыслъ уже говоритъ, что прежде всего необходимо обратить вниманіе учениковъ на слова трудныя и запечатлѣть въ памяти ихъ правописаніе этихъ словъ. Для этого необходимо возбудить всѣ факторы впечатлительности, и упомянутое упражненіе какъ нельзя лучше удовлетворяетъ этому требованію. Учитель, называя громко какое-нибудь слово, спрашиваетъ, какъ оно пишется. Всѣ ученики внимательно слушаютъ, потому что не знаютъ еще, кому придется отвѣчать; затѣмъ ученикъ, на котораго укажетъ учитель, складываетъ это слово и наконецъ записываетъ его. Тутъ слѣдовательно приводятся въ дѣятельность какъ слухъ и органы рѣчи, такъ и глазъ, т. е. въ душѣ ученика образуется троякій слѣдъ одного и того же слова: онъ слышитъ его, произноситъ и пишетъ. Кромѣ того этотъ пріемъ значительно оживляетъ преподаваніе, и имъ выигрывается много времени: всѣ ученики находятся въ дѣятельности, и складываніе и записываніе отдѣльныхъ словъ идетъ весьма быстро.

Слѣдующее за тѣмъ упражненіе: *переписка всей статьи* имѣетъ преимущественно формальную цѣль—возбуждать посильное вниманіе и пріучать къ тщательной и вмѣстѣ съ тѣмъ къ возможно скорой работѣ. Главная задача тутъ состоитъ въ томъ, чтобы статья была переписана *чисто, красиво, безошибочно* и по возможности *скоро*. Всякій поймете, что удовлетворительнаго исполненія всѣхъ этихъ условій можно достигнуть только постояннымъ упражненіемъ при тщательномъ надзорѣ учителя; слѣдовательно переписка статьи не можетъ быть задаваема на домъ, по крайней мѣрѣ въ началѣ преподаванія. Смотря по тому, на сколько ученики, до этого упражненія, уже обладаютъ тѣми качествами, которыя необходимы для исполненія упомянуыхъ условій, статья будетъ переписана болѣе или менѣе удовлетворительно. Ошибокъ, хотя и не много, въ началѣ непремѣнно будетъ, потому что, какъ я уже сказалъ, внимательность дѣтей, не пріученныхъ къ вниманію, весьма слаба. Поэтому переписанная статья должна быть исправляема, но не учителемъ, а самими учениками. Легко понять почему: во первыхъ, при исправленіи статьи учителемъ, дѣти находятся болѣе или менѣе въ бездѣйствіи и разсѣеваются; а во вторыхъ, выслушивая почти все одни и тѣ же замѣчанія учителя, они мало по малу дѣлаются совершенно равнодушными къ этимъ замѣчаніямъ, такъ что учитель, чтобы подѣйствовать на нихъ, наконецъ долженъ прибѣгать къ различнымъ наказаніямъ — средству, весьма нерацiональному для внушенія любви къ ученію. Когда же писанное исправляется взаимно самими учениками, то дѣло принимаетъ совсѣмъ другой оборотъ. Съ одной стороны, никакому ученику не хочется показать товарищу слабыя стороны свои, а еще менѣе осрамиться передъ нимъ; поэтому каждый прилагаетъ все стараніе, чтобы написать хорошо и вѣрно, — написанное прочитываетъ не одинъ, а нѣсколько разъ, и радуется внутренно при мысли, что товарищу не удастся поймать его на ошиб-

кѣ. Съ другой стороны ученики, какъ извѣстно, гораздо строже учителя относительно другъ друга. Зная, что пропускъ запятой, кратки, или кавычки почитается уже ошибкой, ученикъ, исправляющій письмо товарища, придирается къ каждой неясно написанной буквѣ, къ каждой лишней черточкѣ. Между учениками возникаетъ борьба, при которой внимательность и соревнованіе возбуждаются въ высшей степени и результаты которой—усовершенствованіе въ письмѣ во всѣхъ отношеніяхъ. По истеченіи двухъ, трехъ мѣсяцевъ въ классѣ не найдется ни одного ученика, который бы не могъ чисто, скоро и безошибочно переписать хоть двѣ печатныя страницы. А это уже значительный результатъ и въ формальномъ, и въ матеріальномъ отношеніи, особенно когда знаешь, что иной гимназистъ второго класса не въ состояніи переписать порядочно и десяти строкъ. Мнѣ могутъ возразить, что этотъ пріемъ, весьма хорошій относительно успѣшнаго ученія, опасенъ въ нравственномъ отношеніи; ибо можетъ пробудить въ ученикахъ честолюбіе, вселить между ними вражду, дать поводъ къ злоупотребленіямъ, недобросовѣстности и проч. и проч. Очень можетъ быть; но за то вѣдь и учитель въ классѣ, чтобы тщательно слѣдить за дѣйствительностью учениковъ и давать ей надлежащее направленіе. Я употребляю этотъ пріемъ уже много лѣтъ, и никогда не замѣчалъ вреднаго отъ него вліянія; я замѣтилъ только, что во время этого упражненія и самыя флегматическіе и сонныя натуры становятся бодрѣе, всѣ до одного оживляются, какъ бы готовясь бѣжать на перегонку. И дѣйствительно, это тотъ же бѣгъ взапуски, который, какъ извѣстно, даетъ поводъ не къ ссорамъ, а къ разсужденію о томъ, кому удалось отличиться и почему именно удалось. Слѣдовательно, при нѣкоторомъ умѣніи вести дѣло и знаніи дѣтской натуры, тутъ можно возбудить полный интересъ къ самому занятію, и тѣмъ подавить всѣ маленькія нечистыя страстишки, которыя

бы при этомъ случаѣ могли пробудиться въ дѣтяхъ, нѣсколько испорченныхъ.

Какъ только переписка не представляетъ болѣе никакихъ затрудненій, я превращаю ее въ домашнее занятіе и замѣняю ее въ классѣ *диктовкой заученныхъ наизустъ статей*. А почему именно заученныхъ статей, я объяснилъ въ статьѣ моей.

Конечно, не смотря на постоянныя, одинаковыя упражненія, не всѣ ученики одинаково успѣваютъ: причиною этому различныя природныя способности. У одного способность вниманія медленнѣе развивается, у другого наглядка и т. д. Поэтому учитель хорошо сдѣлаетъ, если по временамъ будетъ испытывать учениковъ своихъ, чтобы узнать, кто въ какомъ отношеніи слабъ, и затѣмъ при упражненіяхъ, по возможности, наляжетъ на слабую сторону каждаго ученика. Я для этой цѣли употребляю слѣдующій пріемъ: пишу на большой доскѣ статью строкъ въ десять и приказываю ученикамъ переписать ее въ опредѣленное число минутъ (разумѣется, такое, въ которое большинство можетъ успѣть). По истеченіи назначеннаго срока собираю доски и просматриваю ихъ: кто написалъ ошибочно, или не кончилъ, тотъ увольняется отъ дальнѣйшаго испытанія, ибо явно показалъ, что не имѣетъ еще достаточной силы вниманія, или не пріобрѣлъ надлежащаго навыка въ скоромъ письмѣ, или не умѣетъ еще, какъ слѣдуетъ, пользоваться временемъ. Остальнымъ, переписавшимъ статью вѣрно, дѣлается новое испытаніе. Въ написанной мною статьѣ я стираю всѣ гласныя (находящіяся въ срединѣ словъ) и полугласныя буквы, а ровно и всѣ знаки препинанія, и заставляю снова переписать ее, убѣдившись напередъ, что со всѣхъ досокъ стерто написанное въ первый разъ. Въ опредѣленное время опять собираю доски и отмѣчаю ошибки по слѣдующимъ категоріямъ: 1) ошибки, происшедшія отъ недостатка вниманія (напр. пропускъ точекъ, вопросительнаго знака, или запятыхъ

передъ словами *который, что* и т. д.; 2) происшедшія отъ недостатка вѣрнаго произношенія и слуха; 3) происшедшія отъ недостаточной наглядки (напр. умѣрѣть, харашо); 4) происшедшія отъ двухъ или всѣхъ трехъ упомянутыхъ причинъ. Сообразно съ этими категоріями оцѣниваются и успѣхи ученикозъ, которымъ принадлежатъ доски. Написавшимъ же статью вѣрно предстоитъ еще одно испытаніе: возстановить статью по начальной буквѣ каждаго слова. Если имъ и это удастся, то они вполнѣ достигли той степени развитія, которое относительно письма требуется отъ перваго курса.

Предлагаю г-ну Книзе произвести въ концѣ года надъ своими учениками такого рода экзаменъ, и онъ убѣдится въ необходимости строго-послѣдовательныхъ письменныхъ упражненій въ классѣ: послѣ третьяго испытанія у него изъ 30 учениковъ не уцѣлѣютъ и 5.

Впрочемъ г. Книзе не отрицаетъ полезность предложенныхъ у меня упражненій; онъ находитъ только, что ихъ *слишкомъ много*. «Если на каждое упражненіе», говоритъ онъ, «употребить по классу, то на каждую статью придется издержать 10 классовъ; а между тѣмъ *опытъ показываетъ намъ*, что въ то время, когда дитя начинаетъ учиться языку, необходимо разнообразить представленія въ его умѣ, а не водить понятія его около одной точки. Намъ случалось подслушивать не разъ фразу: что это мы сидимъ все надъ однимъ, да надъ однимъ,— хоть бы что-нибудь новенькое!»

Не стану допытываться, какимъ путемъ г. Книзе дошелъ до этой опытной истины и при какихъ случаяхъ ему доводилось подслушать столь нелестный для преподавателя отзывъ учениковъ; замѣчу только, что дѣти скучаютъ въ классѣ не оттого, что учитель занимаетъ ихъ слишкомъ долго однимъ и тѣмъ же предметомъ, а оттого, что онъ ихъ вовсе не занимаетъ, т. е. не возбуждаетъ ихъ дѣятельности; преподаваніе вообще вяло, мертво; ученики въ строгомъ смыслѣ *сидятъ*

надъ преподаваемымъ предметомъ, а *не работаютъ*. По неволѣ будетъ скучно! Частая перемѣна учебнаго матеріала, дѣйствуя преимущественно на воображеніе, безъ сомнѣнія, можетъ значительно расшевелить и оживить скучающихъ дѣтей; но неужели г. Книзе думаетъ, что этимъ можно возбудить любовь и усердіе къ ученію? Ученіе есть серіозный трудъ (и для начинающихъ учиться), а не забава; въ немъ должны принимать участіе не только воображеніе, но рѣшительно всѣ духовныя силы ученика. Интересъ къ ученію есть не праздное любопытство или страсть къ новизнѣ, а чувство удовольствія, проистекающее изъ сознанія своихъ силъ при испытываніи ихъ; интересъ этотъ проявляется главнымъ образомъ въ желаніи и рѣшительности превозмочь всѣ затрудненія, для того чтобы пріобрѣсти совершенство въ какомъ-либо знаніи или умѣніи; онъ возбуждается, развивается и укрѣпляется преимущественно не разнообразіемъ учебнаго матеріала, а разнообразіемъ дѣятельности при ученіи и постоянно увеличивающимся напряженіемъ духовныхъ силъ ученика, словомъ: всестороннимъ и строго послѣдовательнымъ изученіемъ предмета. И такъ если вы хотите, чтобы ученики ваши сдѣлались людьми трудолюбивыми, находящими величайшее удовольствіе въ полезной дѣятельности, а не въ забавахъ, настойчиво и неутомимо стремящимися къ опредѣленной цѣли: то пріучайте ихъ къ постоянству, къ выдержкѣ въ занятіяхъ; покажите имъ, что не то важно, что́ и сколько дѣлается, а то, *какъ* что дѣлается; пусть они передѣлываютъ одну и ту же работу нѣсколько разъ сряду и убѣдятся, что каждая вновь сдѣланная работа *различается* отъ предыдущей бо́льшимъ совершенствомъ, и что въ постоянномъ совершенствованіи надъ какою бы то ни было, хотя бы самою ничтожною дѣятельностію заключается вся задача разумно-человѣческой жизни.

Рѣчь моя клонится конечно не къ тому, чтобы оправдать многочисленность предложенныхъ мною упражненій; я

хотѣлъ только показать, что тѣ учителя, которые ищутъ главнаго возбудителя интереса къ ученію въ частой перемѣнѣ декорацій, — жестоко ошибаются. Что же касается до упражненій, производимыхъ мною надъ каждою статьей, то они требуютъ далеко не столько времени, какъ полагаетъ г. Книзе.

У него 6 упражненій, изъ которыхъ, по его собственнымъ словамъ, каждое требуетъ больше часа времени, значитъ всего 6 полныхъ уроковъ или классовъ (какъ выражается г. Книзе). У меня 10 упражненій, и я употребляю на нихъ въ самомъ началѣ 4, потомъ 3, а со второй половины года всего только 2 часа или урока. Вотъ распредѣленіе этихъ уроковъ.

Первые два мѣсяца.

1-*ый урокъ*: а) механическое чтеніе (1-ое упражн.); б) катихетическая бесѣда (2-ое упр.).

2-*ой урокъ*: а) чтеніе (нѣкоторыми только учениками) и пересказъ (3-е упр.); б) складываніе и писаніе трудныхъ по орѳографіи словъ (5-е упр). Въ началѣ я позволяю себѣ эту перестановку, чтобы имѣть возможность начать слѣдующій урокъ съ чтенія.

3-*ій урокъ*: а) евфон. чтеніе (4-ое упр.), б) переписка (6-ое упр.) и в) исправленіе ошибокъ самими учениками.

4-*ый урокъ*: Заучиваніе и передача статьи наизустъ (9-ое упр.).

Восьмое упражненіе: *чтеніе рукописнаго*, я пропускаю — по причинѣ, объясненной въ моей статьѣ. Вообще же я упомянулъ объ этомъ упражненіи для того только, чтобы показать, въ какомъ видѣ оно можетъ быть примѣняемо къ дѣтямъ, и чтобы предостеречь отъ ложнаго мнѣнія, будто дѣтямъ нужно давать для упражненія въ чтеніи мелкія, нечет-

кія рукописи взрослыхъ, какъ это полагаетъ напр. г. Золотовъ.

Десятое же упражненіе примѣняется только при общемъ повтореніи нѣсколькихъ изученныхъ статей.

Пятый урокъ начинается съ краткаго повторенія, и затѣмъ тотчасъ же слѣдуетъ чтеніе и разборъ новой статьи.

Третій по пятый мѣсяцъ.

*1-й урокъ*: 1, 2 и 3-е упражненія.
*2-ой урокъ*: 4-е и 5-ое упр.
*3-й урокъ*: 6, 7 и 9-е упр.

Второе полугодіе.

*1-ый урокъ*: 1, 2 и 3-е упражненія.
*2-й урокъ*: 4, 6 и 7-ое упражненія.

Пятое пропускается, а девятое производится дома. О дополнительныхъ упражненіяхъ я говорить не стану: они не увеличиваютъ числа упомянутыхъ выше, а замѣняютъ ихъ.

Мнѣ остается только сдѣлать еще нѣсколько замѣчаній.

«Наизусть могутъ быть заучиваемы исключительно только стихотворенія», говоритъ г. Книзе. Почему же не прозаическія статьи также? Г. Книзе тутъ, кажется, опять не уяснилъ себѣ, для какой цѣли собственно производится ученіе наизусть.

«При достаточной развитости учениковъ учитель можетъ прочитать имъ статью и требовать, чтобъ они написали ее къ слѣдующему классу своими словами.

Позволю себѣ замѣтить, что ученики, могущіе передать однажды разсказанное и прочитанное ими письменно и своими словами, не принадлежатъ болѣе къ этому курсу; а если они,

по какому-либо обстоятельству, находятся въ одномъ классѣ съ первокурсными учениками, то съ ними слѣдуетъ заниматься отдѣльно, иначе или они, или другіе ученики будутъ въ ущербѣ.

«Мы не согласны заставлять учениковъ переписывать стихи *въ сплошную*. Пусть дѣти пріучаются къ такту. Касательно рифмы — они скоро могутъ понять, въ чемъ дѣло.» Тутъ, кажется, г. Книзе меня вовсе не понялъ. Тактъ стиховъ заключается не въ риѳмѣ, а въ размѣрѣ, — оттого, что стихи напишутся всплошную, они нисколько не утратятъ такта. Чтобы отучить учениковъ останавливаться на риѳмѣ, недостаточно объяснить имъ, въ чемъ дѣло; необходимо устранить самую причину, заставляющую ихъ невольно останавливаться: вѣдь риѳмою кончается строка. Наконецъ, стихи, написанныя или напечатанныя всплошную, облегчаютъ ученику не только чтеніе, но и правописаніе. Объ этомъ г. Книзе и не подумалъ.

«Грамматика изучается незамѣтно при самыхъ упражненіяхъ.»

Въ этомъ курсѣ о грамматикѣ не можетъ быть и рѣчи. Термины: *существительное*, *глаголъ*, *прилагательное*, *подлежащее*, *сказуемое*, тутъ вовсе не у мѣста: достаточно, если они узнаютъ, что́ такое *предметъ*, *качество и дѣйствіе*. Г. Книзе возстаетъ противъ учителей «которые за исходную точку языкознанія принимаютъ грамматику», а самъ торопится какъ можно скорѣе сообщить полуграмотнымъ ученикамъ своимъ ту же премудрость. Что же вы будете дѣлать въ слѣдующемъ курсѣ?

«Намъ удалось на практикѣ записать весь ходъ упражненій по нашему способу съ баснею Крылова: Волкъ и Лисица»

О выборѣ басни я говорить не стану Если г. Книзе читалъ рецензіи г. Толля, въ которыхъ говорится о басняхъ или вообще о статьяхъ для дѣтскаго чтенія, то онъ конечно давно

уже понялъ, что басня «Волкъ и лисица» принадлежатъ именно къ тѣмъ, которыхъ не слѣдуетъ давать дѣтямъ: вѣдь имъ не объяснишь, что мораль этой басни — мораль пошлой дѣйствительности. Гораздо болѣе меня удивляетъ признаніе г. Книзе, что ходъ упражненій съ этою баснею ему удалось записать на практикѣ, т. е. послѣ урока; значитъ—вы импровизируете ваши уроки, а не приготовляетесь къ нимъ заранѣе?... Легко же вамъ дается учительство!..

# МНѢНІЕ О ПРЕПОДАВАНІИ РУССКАГО ЯЗЫКА

## ВЪ КАЗЕННЫХЪ ЕВРЕЙСКИХЪ УЧИЛИЩАХЪ 1-ГО РАЗРЯДА ПО ОБЩЕЙ ПРОГРАММѢ УѢЗДНЫХЪ УЧИЛИЩЪ.

Исполнить буквально въ еврейскомъ училищѣ программу преподаванія русскаго языка я считаю почти невозможнымъ. Основанія этого мнѣнія, а также и тѣ измѣненія, которыя я считаю необходимымъ въ ней сдѣлать, я постараюсь изложить въ настоящемъ разсужденіи.

Еврейское училище состоитъ изъ дѣтей еврейскихъ, не знающихъ русскаго языка и не могущихъ даже правильно выражаться по русски; слѣдовательно русскій языкъ долженъ быть въ немъ преподаваемъ какъ языкъ, чуждый ученикамъ, какъ иностранный.

Изъ этого слѣдуетъ:

1) Что если учителемъ русскаго языка долженъ по прежнему оставаться человѣкъ, не знающій по еврейски; то необходимымъ помощникомъ его долженъ быть учитель еврейскаго языка, которому должно быть вмѣнено въ обязанность заставлять учениковъ выучивать незнакомыя имъ слова и переводить текстъ заучиваемой басни изъ читаемой книги.

2) Что такъ какъ ученики несравненно меньше подготовлены къ занятіямъ русскимъ языкомъ, нежели русскія дѣти, и какъ по этому самому число предметовъ занятій почти вдвое больше, нежели въ другихъ училищахъ; то невозможно ожидать отъ нашихъ учениковъ даже и половины успѣховъ, встрѣчаемыхъ въ другихъ училищахъ, особенно если принять въ разчетъ ограниченность понятій всего народа еврейскаго, происходящую отъ всеобщей его необразованности и имѣющую хотя косвенное, но тѣмъ не менѣе сильное вліяніе на успѣхи учениковъ, а также трудность заставить мальчиковъ учиться, происходящую отъ непріученія ихъ къ повиновенію предварительнымъ домашнимъ воспитаніемъ.

Руководясь этими положеніями, прослѣдимъ преподаваніе русскаго ялыка въ 1-мъ классѣ.

I. Чтеніе съ объясненіемъ словъ и содержанія прочитаннаго. Въ русскомъ училищѣ всѣ объясненія дѣлаются непосредственно по прочтеніи періода; и когда онъ, при помощи такихъ объясненій, уже вполнѣ понятъ учениками, его оставляютъ и переходятъ къ слѣдующему. Въ еврейскомъ училищѣ нельзя употреблять этотъ способъ: ученики не понимаютъ и десятой части читаемыхъ словъ, и потому никакими объясненіями не возможно дать имъ понять и о смыслѣ цѣлаго періода, тѣмъ болѣе что они не поймутъ и объясненій, дѣлаемыхъ также по русски. Единственный способъ для достиженія этой цѣли есть, какъ я уже упомянулъ, переводъ читаемыхъ выраженій. Но еще прежде перевода надобно, чтобы ученики умѣли правильно прочесть періодъ.

Такимъ образомъ каждый періодъ, который въ русскомъ училищѣ разъясняется менѣе, чѣмъ въ одинъ классъ, долженъ быть разъясненъ еврейскимъ ученикамъ въ нѣсколько пріемовъ. А именно: 1) подъ руководствомъ русскаго учителя всѣ ученики выучатся правильно читать его; 2) подъ руководствомъ

еврейскаго учителя они затвердятъ всѣ встрѣчающіяся въ немъ незнакомыя имъ слова съ переводомъ на еврейскій языкъ. 3) Узнавъ такимъ образомъ значеніе каждаго попавшагося слова, они переведутъ ему, сперва словесно, а потомъ и письменно, весь этотъ періодъ на еврейскій языкъ, и 4) уже тогда только могутъ быть сдѣланы нѣкоторыя объясненія и на русскомъ языкѣ, у русскаго учителя, которыя въ то же время будутъ служить и упражненіемъ въ разговорѣ.

II. Письмо, по программѣ, должно состоять во первыхъ въ списываніи съ доски и во вторыхъ въ диктовкѣ. Упражненіемъ въ списываніи можетъ служить писаніе басень, задаваемыхъ ученикамъ для затверживанія наизустъ. Черновыя тетради, въ которыя они сперва списываютъ эти басни, учитель долженъ просматривать въ тотъ же урокъ и заставлять учениковъ самихъ отыскивать и поправлять сдѣланныя ошибки. Этимъ развивается въ ученикахъ самодѣятельность, и они пріучаются внимательнѣе расматривать правописаніе каждаго русскаго слова.

Для диктовки должно быть избираемо только то, что прочитано и переведено; ибо въ этомъ классѣ отъ учениковъ нельзя требовать, чтобы они писали правильно незнакомыя имъ слова.

III. Первыя практическія упражненія въ грамматикѣ. Довести еврейскихъ учениковъ 1-го класса до того, чтобы они различали части рѣчи, мнѣ кажется совершенно невозможнымъ, какой бы способъ ни употреблять для этого, наглядный или сознательный. — Ихъ понятія такъ еще неразвиты, ихъ запасъ русскихъ словъ такъ бѣденъ, что по моему нѣтъ никакой возможности ни растолковать имъ что-либо отвлеченное, ни довести ихъ самихъ до отвлеченія. Но такъ какъ программа непремѣнно требуетъ, чтобы ихъ пріучали различать части рѣчи, то я и рѣшаюсь испытать предписанный ею наглядный способъ,

нисколько впрочемъ не ручаясь за успѣхъ. Текстомъ для этихъ упражненій я возьму конечно то, что будетъ уже прочитано и переведено, т. е. вполнѣ понято учениками.

Другое дѣло первоначальныя формы склоненій и спряженій. Эта часть доступна ученикамъ нашего перваго класса. Все отличіе въ преподаваніи ея у насъ заключается въ томъ, что мы не можемъ обойтись безъ заучиванія нѣкоторыхъ правилъ. У насъ напр. вопросы не могутъ служить для отличенія падежей; ибо еврейскія дѣти привыкли на всякій вопросъ отвѣчать одною и тою же формою слова.—Чтобъ научить ихъ склонять, надобно непремѣнно указать имъ измѣненія окончаній по падежамъ. Конечно для этого нѣтъ надобности заставлять ихъ затверживать одни только голыя окончанія падежей: это было бы слишкомъ утомительно и скучно для дѣтей. Но можно дать имъ по одному образцовому слову на каждую форму русскихъ склоненій и пріучать склонять всѣ прочія слова того же склоненія по этому данному образцу. Точно такъ же можно поступить и при спряженіяхъ.

Такимъ образомъ все преподаваніе русскаго языка въ 1-мъ классѣ должно состоять изъ слѣдующихъ предметовъ:

1) Чтеніе избраннаго мѣста изъ книги до тѣхъ поръ, пока всѣ ученики пріучатся правильно читать его. Для удобнѣйшаго достиженія этой цѣли я придумалъ слѣдующій способъ: Я пишу избранный отрывокъ на доскѣ, ставлю надъ каждымъ словомъ удареніе и заставляю всѣхъ учениковъ поочередно читать и перечитывать его до тѣхъ поръ, пока они прочтутъ правильно. Потомъ я заставляю опять читать то же самое по книгѣ, въ которой не означены ударенія, и уже самъ поправляю ихъ выговоръ. Для сбереженія времени можно употреблять здѣсь и способъ взаимнаго обученія, выбирая въ старшіе самыхъ надежныхъ.

2) Списываніе учениками написанныхъ еврейскимъ учите-

лемъ на доскѣ незнакомыхъ словъ изъ этого отрывка, съ еврейскимъ переводомъ.

3) Ученики отвѣчаютъ еврейскому учителю выученныя слова, и переводятъ ему словесно тотъ же отрывокъ.

4) Просматриваніе еврейскимъ учителемъ письменнаго перевода того же самаго отрывка, и поправки, дѣлаемыя имъ предъ всѣмъ классомъ.

5) Объясненіе того же отрывка русскимъ учителемъ, какъ упражненіе въ разговорѣ.

6) Письмо подъ диктовку этого же отрывка.

7) Различеніе въ немъ частей рѣчи.

8) Склоненіе и спряженіе тѣхъ словъ отрывка, которыя измѣняются согласно съ образцами, уже знакомыми ученикамъ.

Каждая задаваемая ученикамъ басня должна также пройти всѣ эти фазы, съ тою только разницею, что она

9) прежде всего должна быть списана съ доски, и

10) послѣ перевода и объясненій выучена наизустъ. А мѣсто диктовки въ этомъ случаѣ займетъ письмо на доскѣ на память.

Изъ этого обзора видно, что одинъ и тотъ же отрывокъ, одна и та же басня, должна поперемѣнно переходить отъ русскаго учителя къ еврейскому, и обратно, — что слѣдовательно еврейскій учитель долженъ участвовать не менѣе русскаго въ преподаваніи русскаго языка, и что необходимо изъ пяти уроковъ, назначенныхъ для русскаго языка, два передать ему для занятій переводами читаемаго и выучиваемаго въ классѣ русскаго учителя.

# ПРИГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УРОКИ КЪ ГЕОМЕТРІИ.

## Разсматриваніе правильныхъ тѣлъ.

Преподаваніе каждаго предмета должно быть непремѣнно начинаться съ *извѣстнаго уже дѣтямъ* и должно быть совершаемо постоянно *наглядным образомъ*. Отецъ, мать, начинающіе сами обученіе своихъ дѣтей, каждый воспитатель или воспитательница, каждый учитель или учительница должны знать эти два основныя правила здравой современной дидактики и не позволять себѣ поступать иначе въ начальномъ преподаваніи. Отъ точнаго разумнаго исполненія этихъ правилъ зависитъ успѣхъ всего дальнѣйшаго ученія, всего правильнаго умственнаго развитія дитяти. Песталоцци, лѣтъ 50 тому назадъ, первый коротко и ясно высказалъ эти два главныя основанія первоначальнаго обученія и доказалъ непреложность ихъ. Послѣ него наглядное обученіе по дѣйствительнымъ предметамъ, начиная съ знакомыхъ дѣтямъ, все болѣе и болѣе развивалось, усовершенствовалось и распространялось, такъ что теперь въ Германіи, Англіи, Бельгіи настоящіе воспитатели и преподаватели не поступаютъ иначе. Въ послѣднее время у насъ также стали поговаривать объ этомъ, и дѣльные учителя стараются преподавать наглядно. Дай Богъ, въ добрый часъ: давно пора!

Основываясь на такихъ требованіяхъ современной дидактики, оправданныхъ опытомъ, мы предпосылаемъ изложенію преподаванія геометріи въ народныхъ училищахъ наглядное ознакомленіе дѣтей съ формами правильныхъ тѣлъ посредствомъ разсматриванія ихъ.

Подъ правильными тѣлами мы здѣсь разумѣемъ *сдѣланныя* тѣла, имѣющія извѣстныя правильныя формы, именно *кубъ*, *призму* (столбъ), *пирамиду*, *цилиндръ и шаръ*. 6—7-лѣтнія дѣти уже имѣли случай нѣсколько разъ видѣть ихъ, и потому они имъ болѣе или менѣе знакомы, извѣстны. Кромѣ того разумное разсматриваніе ихъ доставляетъ большое удовольствіе дѣтямъ. Эти тѣла можно легко имѣть въ каждомъ семействѣ и въ каждомъ училищѣ. Каждый съумѣетъ сдѣлать ихъ изъ дерева, папки или глины.

## I. Кубъ.

Мы въ классѣ. Нѣсколько кубовъ различной величины изъ дерева, изъ папки или изъ глины стоятъ на учительскомъ столѣ. Необходимо имѣть такіе различные кубы для того, чтобы ученики ясно сознали кубическую форму, и что эта форма не зависитъ отъ величины тѣлъ и отъ матеріала, изъ котораго они сдѣланы. Понятія: плоскость (грань), ребро (край), уголъ, усвоиваются учениками безъ всякихъ предварительныхъ *опредѣленій*, только посредствомъ тщательнаго разсматриванія и осязанія (ощупыванія).

1) Учитель беретъ одно изъ тѣлъ, показываетъ его ученикамъ и говоритъ: это кубъ. (Другіе кубы раздаются ученикамъ.) Вотъ это стороны, вы можете водить по нимъ рукою во всѣхъ направленіяхъ; онѣ называются *плоскостями* или гранями. Вотъ это *ребра* или края; осязайте, ощупайте ихъ пальцемъ; вы можете водить пальцемъ по ребрамъ только по

одному направленію; прижмите ладонь къ ребру,—вы чувствуете, что оно рѣжетъ вашу ладонь. Вотъ это уголъ; ясно ощупать, осязать вы можете его только пальцемъ; если вы приложете къ нему руку, то почувствуете, что онъ колетъ.

Послѣ такого показыванія, разсматриванія и осязанія конечно и самые маленькіе ученики поймутъ и отчетливо усвоятъ себѣ, что такое плоскость, ребро, уголъ, такъ что уже никогда болѣе не смѣшаютъ ихъ.

2) Перечисленіе плоскостей, реберъ и угловъ. Учит. Сколько сторонъ или плоскостей имѣетъ кубъ? Учен. Кубъ имѣетъ 6 сторонъ или плоскостей или граней. Учит. Покажи мнѣ ихъ по одиначкѣ и сосчитай громко. Учен. 1, 2, 3, 4, 5, 6 сторонъ, плоскостей или граней. (Необходимо требовать отъ учениковъ полныхъ, громкихъ отвѣтовъ, чтобы развязать имъ языкъ и пріучить ихъ къ связной, ясной, сознательной рѣчи.) Учит. Гдѣ находится эта плоскость? Учен. Эта плоскость находится спереди. Учит. Какъ поэтому можно назвать ее? Учен. Эту плоскоеть можно назвать переднею. Учит. Гдѣ находится вотъ всѣ эти другія грани? Учен. Эти грани находятся: одна сверху, другая снизу, третья справа, четвертая слѣва, пятая сзади. Учит. Какъ поэтому онѣ называются? Учен. Онѣ называются: верхняя, нижняя, правая, лѣвая и задняя. (Предполагается, что ученики уже понимаютъ, что такое означаетъ верхній, нижній, передній, задній, правый, лѣвый; если же нѣкоторыя изъ нихъ еще не умѣютъ хорошо различать особенно послѣднія два понатія, то могутъ легко пріучиться къ нимъ во время этихъ разсматриваній и наглядныхъ упражненій.) Учит. Сосчитай углы и скажи сколько угловъ въ кубѣ? Учен. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,—кубъ имѣетъ 8 угловъ Учит. Гдѣ находятся эти 4 угла. Учен. Эти 4 угла находятся вверху. Учит. Какъ же можно ихъ назвать? Учен. Верхними углами. Учит. Какъ называются эти два угла? Учен. Они называются передними верхними углами.

Учит. А эти два? Учен. Задними верхними углами. Учит. А можно ли назвать отдѣльно каждый верхній передній и каждый верхній задній уголъ? Подумайте объ этомъ. Кто знаетъ, тотъ подними руки. — Съ которой стороны лежитъ вотъ этотъ верхній передній уголъ? Учен. Съ правой — Учит. Какъ же поэтому можно назвать его? Учен. Правый верхній передній уголъ. Учит. А этотъ? Учен. Лѣвый верхній передній уголъ. Учит. Ну, теперь назовите отдѣльно каждый изъ заднихъ угловъ? Учен. Вотъ это—правый задній уголъ; а это—лѣвый задній уголъ. (Такъ же точно распрашиваетъ учитель и о нижнихъ углахъ.) Учит. Вотъ здѣсь, гдѣ соединяются двѣ плоскости, находится *ребро*; здѣсь также и здѣсь также . . . . Сколько же всѣхъ ребръ въ кубѣ? Учен. Всѣхъ ребръ 12. Учит. Какъ называются эти 4 ребра вмѣстѣ, и какъ каждое отдѣльно? Учен. Всѣ вмѣстѣ они называются передними ребрами, а отдѣльно—верхнее переднее ребро, нижнее переднее, правое переднее и лѣвое переднее. Учит. Такъ, хорошо; а какъ называются вотъ эти ребра? Какъ вотъ эти? и т. д. (Ученики могутъ дать правильные ответы.)

3. Различныя положенія куба. Первое (самое обыкновенное) положеніе. Учит. Теперь поставьте кубы передъ собою такъ, какъ я ставлю. Разскажите мнѣ, какъ стоитъ кубъ, и какія части его вы видите? (Послѣ нѣсколькихъ неудачныхъ попытокъ нѣкоторые изъ учениковъ можетъ-быть отвѣтятъ правильно: кубъ стоитъ прямо на одной сторонѣ или плоскости; мы видимъ 4 плоскости: переднюю, верхнюю и двѣ боковыя — правую и лѣвую; еще мы видимъ 5 ребръ: верхнее правое и лѣвое передніе ребра, и верхнее правое боковое и верхнее лѣвое боковое.

Второе положеніе. Учит. Теперь поставьте кубы такъ, чтобы они стояли также на одной изъ сторонъ, — вы видите, что они могутъ стоять на каждой сторонѣ одинаково прямо,— и чтобы одно изъ ребръ было обращено къ вамъ. Вотъ такъ,

хорошо. Сколько и какія части вы видите? Сосчитайте и назовите ихъ. Учен. Мы видимъ 3 плоскости: одну верхнюю и двѣ боковыя: правую и лѣвую переднія; 3 ребра: переднее, правое и лѣвое верхнія переднія; одинъ уголъ: верхній передній. Учит. Назовите мнѣ тѣ части, которыя вамъ не видны? Учен. Намъ не видны: нижняя плоскость, обѣ заднія боковыя (правая и лѣвая); нижнія переднія и заднія боковыя (правыя и лѣвыя) ребра и т. д.

Прочія положенія могутъ быть слѣдующія:

Третье: одно ребро снизу и одна плоскость спереди.

Четвертое: ребро снизу и ребро спереди.

Пятое: уголъ внизу и плоскость снизу впереди.

Шестое: уголъ внизу и плоскость сверху впереди.

Предыдущія упражненія совершаются и надъ этими положеніями куба, пока всѣ ученики не будутъ въ состояніи громко, ясно и отчетливо называть всѣ части.

4) Учит. Поставимъ теперь кубъ въ первое положеніе; кто помнитъ это положеніе? Поставь ты, ты, ты... Вотъ такъ: кубъ стоитъ на одной плоскости, другая спереди, прямо передъ вами, третья сверху и двѣ по бокамъ. Ведите теперь пальцемъ по ребру сверху внизъ, или снизу вверхъ. По какимъ другимъ ребрамъ вы можете водить пальцемъ въ такихъ же направленіяхъ? Кто знаетъ? Попробуйте. Учен. По обѣимъ переднимъ и заднимъ боковымъ ребрамъ. Учит. Слѣдовательно, въ какомъ направленіи идутъ эти ребра? Учен. Сверху внизъ и снизу вверхъ.

Учит. Теперь найдите мнѣ на предметахъ, которые находятся въ этой комнатѣ, тѣ же самыя направленія. (Ученики находятъ ихъ легко по краямъ столовъ и скамеекъ, наконецъ называютъ стѣны комнаты. Можетъ-быть въ нѣкоторыхъ ученикахъ при этомъ явится мысль, что всѣ предметы висятъ сверху внизъ и падаютъ по тому же направленію.)

Учит. Теперь, попробуйте и скажите мнѣ, въ какомъ направленіи можете вы двигать палецъ по другимъ ребрамъ? (Ученики легко догадываются и отвѣчаютъ: по другимъ ребрамъ можно двигать палецъ отъ передняго конца къ заднему, а еще по другимъ только справа налѣво и на оборотъ. Тѣ же направленія отыскиваются на окружающихъ предметахъ. При другихъ положеніяхъ куба ученики легко замѣтятъ, что направленіе ребръ получаетъ болѣе сложное названіе.)

5) Первое положеніе. Учит. Въ какихъ направленіяхъ вы можете водить рукою по верхней плоскости? Учен. Спереди назадъ и справа налѣво. Учит. Въ какихъ направленіяхъ не можете? Учен. Сверху внизъ и снизу вверхъ. Учит. Какіе предметы здѣсь въ классѣ имѣютъ такія же плоскости? Учен. Столы, стулья, полъ, книги, тетради, и т. д. Учит. По какимъ плоскостямъ или сторонамъ куба можно водить рукою сверху внизъ и на оборотъ? (Ученики называютъ.)

6) Учит. На какихъ ребрахъ и на какихъ плоскостяхъ куба никакая вещь, никакой предметъ не удержится, а разомъ упадетъ прямо внизъ? Учен. Съ тѣхъ плоскостей и ребръ, которыя имѣютъ прямое направленіе сверху внизъ. Учит. Такое направленіе называется *отвѣснымъ* или *перпендикулярнымъ* или *вертикальнымъ*. Какъ же можно назвать поэтому и ребра и плоскости, имѣющія подобное направленіе? Учен. Ихъ можно назвать отвѣсными или перпендикулярными. Учит. Теперь покажите мнѣ и назовите мнѣ такую плоскость на вашемъ кубѣ, на которой всякая вещь можетъ стоять или лежать совершенно прямо и спокойно, даже мячикъ вашъ не покатится? Найдите мнѣ еще такія ребра, которыя лежатъ также прямо, какъ палочка на спокойной водѣ. Палецъ вашъ вы можете по этимъ ребрамъ водить совершенно прямо, не приподнимая и не опуская его? (Ученики легко находятъ и называютъ.) Учит. Такія плоскости и ребра называются *горизонтальными*. Учит.

Теперь найдите мнѣ здѣсь въ классѣ отвѣсныя или вертикальныя и горизонтальныя плоскости и ребра? (Ученики называютъ.)

7) Учит. Поставьте кубъ на одно изъ ребръ. Попробуйте теперь положить вашъ грифель, или карандашъ, или мѣлъ на одну изъ верхнихъ боковыхъ плоскостей; улежатъ ли они? Могутъ ли они держаться? Учен. Нѣтъ, они скатываются. Учит. По переднимъ верхнимъ ребрамъ грифель и карандашъ также скатываются. Такія плоскости и ребры называются *наклонными*.

8) Учит. Мы разсматривали кубъ въ шести различныхъ положеніяхъ. Можете ли вы мнѣ сказать, въ какихъ положеніяхъ онъ могъ стоять твердо, прямо, безъ всякой поддержки? Учен. Кубъ могъ стоять прямо безъ поддержки въ первыхъ двухъ положеніяхъ. Учит. Какъ же онъ стоялъ въ этихъ положеніяхъ? Учен. На одной изъ сторонъ своихъ или плоскостей. Учит. А въ какихъ положеніяхъ надо было кубъ поддерживать? Учен. Въ 3, 4, 5 и 6-мъ положеніяхъ. Учит. Какъ стоялъ онъ въ 3 и 4-мъ положеніяхъ? Учен. Въ 3 и 4-мъ положеніяхъ кубъ стоялъ на ребрѣ. Учит. А въ 5 и 6-мъ какъ мы его ставили? Учен. 5 и 6-мъ положеніяхъ мы ставили его на уголъ. Учит. И такъ скажите мнѣ, когда кубъ можетъ стоять прямо, твердо, безъ поддержки, и когда надо его поддерживать? Учен. Кубъ можетъ стоять твердо, безъ поддержки, когда онъ стоитъ на одной изъ сторонъ своихъ; кубъ надо поддержать, когда онъ стоитъ на одномъ изъ ребръ, или на одномъ изъ угловъ своихъ.

Учит. Водите пальцемъ по ребру; вы водите вдоль ребра. Можете ли вы водить поперекъ ребра? Учен. Нѣтъ, поперекъ нельзя водить. Учит. Почему же нельзя? Учен. Потому что ребро остро, и палецъ тотчасъ же спадаетъ съ ребра. Учит. А по плоскостямъ можете ли вы водить рукою вдоль и поперекъ? Учен. Да, по плоскостямъ мы можемъ водить рукою и

вдоль, и поперекъ. Учит. Какъ можно сказать иначе, вмѣсто вдоль и поперекъ? Учен. Вмѣсто вдоль и поперекъ можно сказать въ длину и въ ширину. Учит. Такъ; но почему же по плоскости можно водить въ длину и ширину, а по ребру только въ длину? Кто знаетъ? Подумайте. Учен. Потому что плоскость имѣетъ длину и ширину, а ребро только одну длину. Учит. Такъ какъ плоскости имѣютъ длину и ширину, то онѣ и занимаютъ мѣсто или пространство въ длину и ширину, т. е. онѣ простираются въ длину и въ ширину. Какъ же простирается ребро? Учен. Ребро простирается только въ длину. Учит. Отчего это? Учен. Оттого, что оно имѣетъ только одну длину. Учит. Можно еще сказать, что плоскость *протягивается* въ длину и ширину, *а ребро протягивается* только въ длину. То что *протягивается*, то имѣетъ *протяженіе*. Сколько же протяженій имѣетъ плоскость, и какія? Учен. Плоскость имѣетъ два протяженія: въ длину и ширину. Учит. Сколько протяженій имѣетъ ребро, и какія? Учен. Ребро имѣетъ только одно протяженіе въ длину. Учит. Покажите мнѣ на скамьяхъ протяженія въ длину и въ ширину? Покажите мнѣ тѣ же протяженія въ этой комнатѣ? (Ученики показываютъ безъ особенныхъ затрудненій). Учит. Укажите мнѣ на окружающихъ предметахъ только одно протяженіе въ длину. То что имѣетъ одно протяженіе въ длину или простирается только въ длину и занимаетъ мѣсто только въ длину — называется *линіею*. Слѣдовательно *ребра* или *края* куба суть *линіи*. Сколько же протяженій и какія имѣютъ плоскости и линіи? Учен. Плоскости имѣютъ два протяженія: въ длину. и въ ширину, а линія только одно протяженіе: въ длину. Учит. Возьмите ваши кубы. Попробуйте водить пальцомъ по краямъ одного изъ угловъ куба; можно ли это сдѣлать? Учен. Нѣтъ, нельзя. Учит. Почему же нельзя? Учен. Потому что здѣсь нѣтъ мѣста водить пальцемъ. Учит. Гдѣ же то здѣсь? Учен. На краю угла нѣтъ мѣста. Учит. Слѣ-

довательно края угловъ не занимаютъ никакого мѣста, не занимаютъ пространства, не простираются, не протягиваются ни въ какую сторону. Поэтому имѣютъ ли края угловъ протяженіе? Учен. Нѣтъ, края угловъ не имѣютъ никакого протяженія. Учит. То, что не имѣетъ никакого протяженія, не занимаетъ никакого мѣста, есть *точка*. Слѣдовательно что такіе края угловъ? Учен. Края угловъ суть точки. Учит. Повторите мнѣ теперь еще разъ, сколько и какія протяженія имѣютъ плоскости, линіи и точки? Учен. Плоскости имѣютъ два протяженія — въ длину и ширину; линія имѣетъ одно протяженіе—въ длину, а точки не имѣютъ вовсе протяженія. Учит. Такъ, хорошо. Посмотрите и скажите мнѣ, сколько ребръ или линій соединяются въ каждомъ краѣ угловъ куба? Учен. Три ребра или три линіи. Учит. Сколько плоскостей сходится тамъ же? Учен. Также три плоскости. Учит. Сколько же угловъ находится у каждаго края? Учен. Также по три угла.

Учит. Теперь поставьте кубы одной стороной на бумагу, или на ваши грифельныя доски и очертите ихъ карандашомъ или грифелемъ вотъ такъ, какъ я дѣлаю на классной доскѣ. Что вышло у васъ на бумагѣ или на доскахъ? Учен. У насъ вышелъ четыреугольникъ. Учит. Такъ; четыругольникъ или *четвероугольная фигура*. Какимъ образомъ вы получили ее? Учен. Мы провели карандашомъ, грифелемъ, около четырехъ сторонъ нижней плоскости куба. Учит. И такъ вы начертили плоскость куба. Почему вы называете эту фигуру четыреугольникомъ? Учен. Потому что она имѣетъ четыре угла. Учит. Сколько же сторонъ имѣетъ этотъ четыреугольникъ, и какъ поэтому можно еще назвать его? Учен. Онъ имѣетъ 4 стороны, и потому его можно назвать четырехсторонникомъ или четырехсторонною фигурою. Учит. Что составляютъ стороны этой фигуры? Учен. Линіи составляютъ стороны ея. Учит. Такъ; эти линіи ограничиваютъ четыреугольникъ; и

такъ какъ онъ есть *плоскость*, то слѣдовательно линіи ограничиваютъ плоскость, составляютъ *границы* плоскости. Скажите мнѣ, чѣмъ ограничиваются плоскости? Учен. *Плоскости ограничиваются линіями*. Учит. Посмотрите, что составляется тамъ, гдѣ сходятся двѣ стороны или линіи? Учен. Тамъ, гдѣ сходятся, соединяются двѣ линіи, происходитъ уголъ. Учит. Разсмотрите хорошенько, какіе углы въ этомъ четыреугольникѣ? Учен. Это прямые углы. Учит. Сравните между собою стороны и углы этого четыреугольника, равны ли они другъ другу, или нѣтъ? Учен. Всѣ четыре стороны и всѣ четыре угла равны между собою. Учит. Четыреугольникъ, въ которомъ стороны равны и углы прямые, называется *квадратомъ*. И такъ скажите мнѣ, что такое квадратъ? (Ученики отвѣчаютъ легко.) Учит. Края угловъ или точки, въ которыхъ соединяются, сходятся линіи, называются *вершинами угловъ*. Скажите же мнѣ, сколько въ этомъ квадратѣ можетъ быть вершинъ угловъ? Учен. Столько же, сколько угловъ, т. е. четыре. Учит. Этотъ квадратъ есть плоскость или сторона куба, по которой вы его начертили. Теперь ставьте кубы ваши каждою изъ остальныхъ сторонъ на этотъ квадратъ; вы видите, что всѣ стороны равны между собою. Слѣдовательно, изъ какихъ сторонъ или плоскостей состоитъ кубъ? Учен. Кубъ состоитъ изъ равныхъ сторонъ или плоскостей. Учит. Какіе углы имѣютъ эти плоскости? Учен. Прямые. Учит. Какую форму, какую фигуру имѣютъ эти плоскости? Учен. Четыреугольную. Учит. Какъ называются равные четыреугольники, имѣющіе прямые углы? Учен. Равные четыреугольники, имѣющіе прямые углы, называются квадратами. Учит. Что есть каждая сторона или плоскость куба? Учен. Каждая плоскость куба есть квадратъ Учит. Сколько же квадратовъ окружаютъ, ограничиваютъ кубъ? Учен. Кубъ окруженъ шестью квадратами. Со сколькими квадратами соединяется каждый изъ квадратовъ? Учен. Каждый изъ квадратовъ соединяется съ четырьмя

другими. Учит. Со сколькими квадратами онъ не соединяется? Учен. Онъ не соединяется только съ однимъ квадратомъ. Учит. Съ которымъ Учен. Съ тѣмъ, который находится противъ него. Учит. Скажите теперь, сколько прямыхъ угловъ заключается во всѣхъ шести квадратахъ? Учен. Въ каждомъ квадратѣ заключается 4 прямыхъ угла, слѣдовательно 6 квадратовъ имѣютъ $4 \times 6$, т. е. 24 прямыхъ угла.

Учит. Припомните и скажите, какое пространство или мѣсто занимаетъ плоскость и линія? Учен. Плоскость занимаетъ пространство въ ширину и въ длину, а линія только въ длину. Учитель. Теперь не можете ли вы сказать, какое пространство занимаетъ кубъ? Учен. Кубъ занимаетъ пространство или мѣсто въ длину, ширину и вышину. Учит. Сколько же кубъ имѣетъ протяженій и какія? Учен. Кубъ имѣетъ три протяженія: въ длину, ширину и вышину. Учит. Сравните эти три протяженія между собою, что вы найдете? Учен. Эти три протяженія равны между собою. Учит. Каждый предметъ, который имѣетъ три протяженія или занимаетъ мѣсто или пространство въ длину, ширину и вышину, называется *тѣломъ*. Слѣдовательно, что такое есть кубъ? Учен. Кубъ есть тѣло. Учит. Почему кубъ есть тѣло? Учен. Потому что онъ имѣетъ три протяженія: въ длину, ширину и вышину. Учит. Назовите тѣла въ этой комнатѣ. (Ученики называютъ.)

Учит. Можно ли измѣрить линіи, плоскости, кубъ или другое тѣло? Учен. Можно. Учит. Если ихъ можно измѣрить, то слѣдовательно они имѣютъ свое *измѣреніе*. Теперь скажите мнѣ, какъ вы будете измѣрять линію, какъ плоскость и какимъ образомъ кубъ? Учен. Линію мы будемъ измѣрять въ длину, плоскость въ длину и ширину, а кубъ — въ длину, ширину и вышину. Учит. Что же можно измѣрить въ линіи, что въ плоскости и что въ кубѣ? Учен. Въ линіи можно измѣрить только длину ея; въ плоскости — длину и ширину,

а въ кубѣ—длину, ширину вышину. Учит. А что можно измѣрить въ колодцѣ? Кто знаетъ! Учен. Въ колодцѣ можно измѣрить длину, ширину и глубину. Учит. Хорошо. Скажите же теперь, сколько измѣреній и какія имѣютъ линія, плоскость, кубъ, колодецъ? Учен. Линія имѣетъ одно измѣреніе — въ длину и ширину; кубъ и колодецъ имѣютъ три измѣренія въ въ длину, ширину и вышину или глубину. Учит. А помните ли вы, есть ли что-нибудь такое, что не имѣетъ протяженія, слѣдовательно не имѣетъ и измѣренія? Учен. Точка не имѣетъ измѣренія. Учит. Такимъ образомъ мы узнали теперь, что такое вообще есть точка, линія, плоскость и тѣло. Изъ тѣлъ вы познакомились коротко съ кубомъ. Разскажите же мнѣ теперь, что такое есть кубъ. (Ученики разсказываютъ; учитель помогаетъ имъ; тамъ, гдѣ они сами не могутъ найти настоящаго выраженія, онъ дѣлаетъ ученикамъ поясните́льные вопросы, старается всячески навести ихъ по крайней мѣрѣ на приблизительное опредѣленіе. Если ученики не могутъ сдѣлать этого, то значитъ они еще не ясно поняли.)

## II. Четырехгранная прямая призма.

Учит. Возьмемъ теперь другую фигуру—призму или четырехгранный столбъ. Вотъ это призма. Осмотрите ее хорошенько. Сколько измѣреній имѣетъ призма? Учен. Эта призма имѣетъ три измѣренія: въ вышину, длину и ширину. Учит. Сколько протяженій имѣетъ она? Учен. Также три: вышину, длину и ширину. Учит. Какъ называется то, что имѣетъ три измѣренія или три протяженія? Учен. То, что имѣетъ три измѣренія или три протяженія, называется тѣломъ. Учит. Что же такое есть призма? Учен. Призма есть тѣло. Учит. Какое другое тѣло мы разсматривали? Учен. Мы разсматривали кубъ. Учит. Сколько плоскостей ограничиваютъ призму? Учен.

Шесть плоскостей. Учит. Какъ ограничиваютъ онѣ призму? Учен. Четыре плоскости ограничиваютъ призму съ четырехъ сторонъ: одна ограничиваетъ сверху и одна снизу. Учит. Поставьте призмы ваши. На какую плоскость вы поставили ее? Учен. На *нижнюю* плоскость. Учит. Нельзя ли поставить призму еще иначе? Учен. Можно поставить призму еще на *верхнюю* плоскость. Учит. На какихъ же плоскостяхъ своихъ призма можетъ стоять? Учен. Призма можетъ стоять на двухъ плоскостяхъ: на нижней и верхней. Учит. А можетъ ли она стоять на другихъ своихъ плоскостяхъ? Учен. Нѣтъ; на другихъ плоскостяхъ она можетъ *лежать*. Учит. Сколько же плоскостей, на которыхъ призма можетъ лежать? Учен. Четыре плоскости. Учит. Эти плоскости составляютъ стороны или грани призмы; а нижняя и верхняя плоскости, на которыхъ призма можетъ стоять, называются нижнимъ и верхнимъ *основаніями* ея. Сколько же основаній имѣетъ призма? Учен. Призма имѣетъ два основанія, нижнее и верхнее. Учит. А сколько сторонъ или граней имѣетъ наша призма? Учен. Наша призма имѣетъ четыре стороны или грани. Учит. Поэтому какую фигуру она представляетъ? Учен. Она представляетъ четырехсторонную или четырехгранную фигуру. Учит. Какую форму имѣетъ каждая изъ сторонъ или граней нашей призмы? Учен. Каждая изъ сторонъ или граней призмы имѣетъ четвероугольную форму или составляетъ четыреугольникъ. Учит. А основанія призмы какую имѣютъ форму? Учен. Также четвероугольную. Учит. Посмотрите: какъ стоять стороны или грани призмы на ея основаніяхъ? Учен. Стороны или грани призмы стоятъ на основаніяхъ ея *прямо*. Учит. А какъ еще можно сказать вмѣсто «прямо»? Кто изъ васъ съумѣетъ отвѣтить? Если призма стоитъ, то будутъ ли держаться карандашъ, грифель на ея сторонахъ? Учен. Нѣтъ; карандашъ и грифель тотчасъ же упадутъ. Учит. Какъ же мы назвали въ кубѣ тѣ плоскости и ребра, съ которыхъ вещи

тотчасъ же падаютъ прямо внизъ? Кто помнитъ? Учен. Такія плоскости мы назвали отвѣсными, перпендикулярными или вертикальными. Учит. Такъ, хорошо. Слѣдовательно какъ же стоятъ стороны или грани призмы на ея основаніяхъ? Учен. Плоскости или грани стоять отвѣсно или перпендикулярно или вертикально. Учит. А какъ мы сами стоимъ на полу? Учен. Мы стоимъ также отвѣсно, вертикально или перпендикулярно. Учит. Нѣтъ ли здѣсь въ классѣ предметовъ, которые стоятъ такъ же точно? Учен. Столы, скамьи и проч. Учит. Такъ какъ въ нашей призмѣ всѣ стороны или грани стоятъ на основаніяхъ прямо, отвѣсно, перпендикулярно, то и призма называется *прямою* (*отвѣсною или перпендикулярною*). Скажите же мнѣ теперь полное названіе нашей призмы? Учен. Призма эта есть *четырехсторонная или четырехгранная прямая призма.*

Учит. Положите теперь призму одною изъ сторонъ ея на вашу доску или на бумагу и очертите эту сторону, точно такъ же, какъ вы это дѣлали съ кубомъ. Какую фигуру вы получили? Учен. Мы получили четыреугольникъ. Учит. Чему равенъ этотъ четыреугольникъ? Учен. Онъ равенъ сторонѣ призмы, по которой мы его начертили. Учит. Почему вы называете его четыреугольникомъ? Учен. Мы называемъ его четыреугольникомъ, потому что онъ имѣетъ четыре угла.

Учит. Сколько измѣреній имѣетъ четыреугольникъ? Учен. Онъ имѣетъ два измѣренія: въ длину и ширину. Учит. Слѣдовательно что такое четыреугольникъ? Учен. Четыреугольникъ есть плоскость. Учит. Чѣмъ ограничиваются плоскости? Кто помнитъ? Учен. Плоскости ограничиваются линіями. Учит. Сколько линій ограничиваютъ четыреугольникъ? Учен. Четыре линіи ограничиваютъ четыреугольникъ. Учит. Сколько линій составляютъ уголъ? Учен. Двѣ линіи составляютъ уголъ. Учит. Въ какомъ мѣстѣ образуютъ двѣ линіи уголъ? Учен. Двѣ линіи образуютъ уголъ въ томъ мѣстѣ, гдѣ онѣ встрѣ-

чаются или сходятся. Учит. Идутъ ли эти двѣ линіи по одному и тому же направленію? Учен. Нѣтъ, онѣ идутъ по разному направленію. Учит. Если бы двѣ линіи шли на встрѣчу одна другой по одному прямому направленію, вотъ такъ, какъ я теперь черчу на доскѣ, то составили ли бы онѣ уголъ при встрѣчѣ? Учен. Нѣтъ, онѣ вовсе не составили бы угла. Учит. Что же составляютъ онѣ при встрѣчѣ? Посмотрите! Учен. Онѣ соединяются и составляютъ одну прямую линію. Учит. И такъ двѣ линіи встрѣчаясь, составляютъ уголъ только тогда, когда онѣ идутъ на встрѣчу по различнымъ направленіямъ. Въ начерченномъ у васъ четыреугольникѣ двѣ линіи *прямо, отвѣсно, а не наклонно* сталкиваются, соединяются одна съ другою, и потому составляютъ *прямые углы*. Какіе же углы въ нашемъ четыреугольникѣ? Учен. Въ нашемъ четыреугольникѣ всѣ четыре угла *прямые*. Учит, Четыреугольникъ, въ которомъ всѣ углы прямые, называются *прямоугольнымъ четыреугольникомъ* или просто *прямоугольникомъ*. Что же называется прямоугольникомъ? Учен. Прямоугольникомъ называется всякій четыреугольникъ, который имѣетъ прямые углы. Учит. Можно ли назвать квадратъ прямоугольникомъ? Учен. Можно Учит. Почему же квадратъ можно назвать прямоугольникомъ? Учен. Потому что квадратъ есть также четыреугольникъ, который имѣетъ прямые углы. Учит. Хорошо. Но можно ли каждый прямоугольникъ назвать квадратомъ? Можно ли начерченный вами прямоугольникъ назвать квадратомъ? Учен. Нѣтъ, нашъ прямоугольникъ нельзя назвать квадратомъ. Учит. Почему же его нельзя назвать квадратомъ? Кто знаетъ? Учен. Потому что квадратъ имѣетъ равныя стороны. Учит. И такъ вы теперь видите, что каждый квадратъ можно назвать прямоугольникомъ, но не всякій прямоугольникъ можно назвать квадратомъ. Можно ли назвать стороны нашей призмы квадратами? Учен. Нѣтъ: стороны нашей призмы нельзя назвать квадратами. Учит. Что же онѣ пред-

ставляютъ? Учен. Стороны призмы представляютъ прямоугольники. Учит. Можете ли вы мнѣ теперь сказать, какое различіе мы узнали между кубомъ и призмою? Что такое стороны куба? Учен. Стороны куба квадраты. Учит. А стороны нашей призмы? Учен. Стороны нашей призмы—прямоугольники. Учит. Слѣдовательно въ чемъ же состоитъ различіе между кубомъ и призмою, которое мы теперь узнали? Учен. Различіе между кубомъ и призмою, которое мы узнали, состоитъ въ сторонахъ ихъ. Учит. Да, *въ формѣ сторонъ*. Теперь сравните между собою вотъ эти двѣ противоположныя стороны призмы; что вы находите? Учен. Эти двѣ противоположныя стороны призмы равны между собою. Учит. Сравните остальныя двѣ? Учен. Онѣ также равны между собою. Учит. А равны ли послѣднія двѣ стороны первымъ двумъ? Учен. Нѣтъ, онѣ не равны (мы беремъ призму *неравностороннюю*). Учит. Сравните теперь оба основанія призмы между собою? Учен. Основанія призмы равны между собою. Учит. Равны ли эти основанія призмы сторонамъ ея? Учен. Нѣтъ, онѣ неравны. Учит. А равны ли стороны куба между собою? Учен. Всѣ стороны куба равны между собою. Учит. Какую же мы еще нашли разницу между кубомъ и призмою? Учен. Мы нашли ту разницу, что кубъ имѣетъ все *равныя стороны, а у призмы только противоположныя стороны и основанія равны.*

Учит. Вы знаете, что кубъ и призма суть *тѣла*, и что поэтому они имѣютъ три измѣренія: въ длину, ширину и вышину. Смѣрьте эти три измѣренія въ кубѣ и сравните ихъ между собою; что вы находите? Учен. Мы находимъ, что длина, ширина и вышина куба равны между собою. Учит. Вышина въ тѣлахъ обыкновенно называется *высотою*. Сдѣлайте то же самое съ измѣреніями призмы? Учен. Длина, ширина и высота призмы не равны между собою; онѣ различны. Учит. Вотъ мы нашли еще третье отличіе куба отъ че-

тырехгранной прямой призмы, именно то, что всѣ *три измѣренія въ кубѣ равны между собою, а въ призмѣ—не равны.*

Учит. Теперь отдайте мнѣ ваши призмы и кубы, и на словахъ повторимъ все, что мы узнали о прямой четырехгранной призмѣ, и чѣмъ отличается она отъ куба. Сколькими плоскостями ограничивается эта призма? Какую форму имѣютъ эти плоскости и какъ называются? Почему онѣ называются прямоугольниками?—Какая разница между прямоугольникомъ и квадратомъ?—Сколько прямыхъ угловъ въ четырехгранной прямой призмѣ? Сколько ребръ? Какія стороны призмы равны между собою? А въ кубѣ?—На какихъ плоскостяхъ можетъ стоять призма? На какихъ плоскостяхъ она лежитъ? Въ какомъ положеніи стороны призмы стоятъ на ея основаніяхъ? Скажите мнѣ теперь, что такое прямая четырехгранная призма и чѣмъ отличается она отъ куба?

(Сообщимъ еще матеріалъ для слѣдующихъ двухъ бесѣдъ, которыя могутъ быть изложены по примѣру этой.)

### III. Трехгранная призма.

Она ограничивается 5 плоскостями: 2 основанія представляютъ равныя треугольныя прямолинейныя фигуры или два равные треугольника; 3 четыреугольныя плоскости составлаютъ стороны ея. Призма стоитъ на своихъ треугольникахъ. Она имѣетъ 9 ребръ; каждая сторона ея имѣетъ 4 прямыхъ угла: каждое основаніе имѣетъ три острыхъ (наклонныхъ) угла.

Различія этой призмы отъ предыдущей: 1) въ числѣ сторонъ (граней), ребръ и угловъ; 2) формѣ (фигурѣ) основаній; 3) углы прямые и острые.

Учитель показываетъ ученикамъ различныя трехгранныя прямыя призмы: а) равносторонныя, б) неравносторонныя. Ученики знакомятся при этомъ съ различными треугольниками

(равносторонними и неравносторонними прямоугольниками, косоугольниками и тупоугольниками), и чертятъ ихъ и сравниваютъ съ прямоугольниками и квадратами.

### IV. Трехгранная пирамида.

Трехгранная пирамида имѣетъ одно треугольное основаніе и три треугольныя стороны. Треугольникъ основанія имѣетъ равныя стороны, слѣдовательно онъ равносторонній; сторонные треугольники имѣютъ по двѣ равныя стороны—они *равнобедренные*. Всѣ сторонные треугольники сходятся въ одной точкѣ, которая составляетъ *вершину пирамиды*. Сколько ребръ въ пирамидѣ? Сколько угловъ? Стороны пирамиды имѣютъ *наклонное положеніе* къ основанію ея. На основаніи пиримида стоитъ, а на сторонахъ лежитъ.

Сравненіе пирамиды съ предыдущими тѣлами.

Ученикамъ показываются многогранныя пирамиды; при этомъ ученики по основаніямъ такихъ пирамидъ знакомятся съ различными многоугольниками, правильными и неправильными, и чертятъ ихъ.

### V. Цилиндръ.

Учит. Вотъ этотъ круглый столбъ называется *цилиндромъ*. Онъ есть также тѣло, потому что онъ имѣетъ три измѣренія. Мы разсматривали уже нѣсколько тѣлъ: кубъ, различныя призмы и пирамиды. Съ которымъ изъ этихъ тѣлъ цилиндръ имѣетъ бо́льшее сходство? Посмотрите, сравните и скажите мнѣ. Учен. Цилиндръ имѣетъ бо́льшее сходство съ призмою. Учит. Посмотримъ, въ чемъ же состоитъ это сходство? Какъ стоитъ цилиндръ? Учен. Цилиндръ стоитъ прямо, отвѣсно, такъ же какъ и призма. Учит. На которыхъ изъ своихъ плоскостей можетъ стоять цилиндръ? Учен. На двухъ плоскостяхъ: на

нижней и верхней. Учит. Какъ называются эти плоскости у призмы? Учен. Эти плоскости называются основаніями. Учит. Сколько же основаній имѣетъ цилиндръ? Учен. Цилиндръ имѣетъ два основанія: нижнее и верхнее, такъ же какъ и призма. Учит. Какую форму имѣютъ основанія цилиндра? Учен. Основанія цилиндра имѣютъ круглую форму. Учит. Да; они представляютъ два кружка. Какую форму имѣютъ основанія разсмотрѣнныхъ нами призмъ? Учен. Основанія разсмотрѣнныхъ нами призмъ имѣютъ форму четвероугольную и треугольную. Учит. Какую поверхность имѣютъ основанія цилиндра? Учен. Основанія цилиндра имѣютъ плоскую, ровную поверхность. Учит. А стороны цилиндра составляютъ какую поверхность? Учен. Стороны цилиндра составляютъ круглую, выпуклую поверхность. Учит. Плоская, ровная поверхность называется *прямою поверхностью*, а выпуклая поверхность, составляющая стороны цилиндра, называется *кривою* или *цилиндрическою поверхностью*. Какія же поверхности составляютъ основанія цилиндра? Учен. Основанія цилиндра составляютъ *прямыя поверхности*. Учит. А стороны цилиндра? Учен. Стороны цилиндра составляютъ одну *кривую поверхность*. Учит. Сколько же поверхностей ограничиваютъ цилиндръ? Учен. Три поверхности ограничиваютъ цилиндръ: одна со сторонъ, одна сверху и еще одна снизу. Учит. Какія же эти поверхности? Учен. Двѣ прямыя и одна кривая.

Учит. Имѣетъ ли цилиндръ углы? Учен. Нѣтъ: цилиндръ не имѣетъ угловъ. Учит. А имѣетъ ли онъ ребра? Посмотрите хорошенько. Учен. Цилиндръ имѣетъ два ребра. Учит. Чѣмъ составляются эти ребра? Учен. Эти ребра составляются верхнимъ основаніемъ и кривою поверхностью, и нижнимъ основаніемъ и кривою поверхностью. Учит. Въ какомъ направленіи идутъ эти ребра? Учен. Они идутъ вокругъ цилиндра, одно сверху, а другое снизу. Учит. Такое ли направленіе имѣли ребра въ кубѣ, въ призмѣ, пирамидѣ? Учен. Нѣтъ, не

такое. (Тутъ кстати учитель можетъ спросить учениковъ, какія направленія имѣли ребра въ этихъ тѣлахъ, чтобы узнать, не позабыли ли они чего. Припоминая направленіе реберъ куба, призмы, пирамиды можно спросить и о горизонтальныхъ, перпендикулярныхъ и наклонныхъ линіяхъ и плоскостяхъ.) Учит. Какія же линіи составляли ребра въ разсмотрѣнныхъ нами тѣлахъ? Учен. Ребра въ разсмотрѣнныхъ нами тѣлахъ составляли прямыя линіи. Учит. А какую линію составляетъ ребро въ цилиндрѣ? Учен. Ребро въ цилиндрѣ составляетъ круглую линію. Учит. Вы назвали поверхность, которая составляетъ стороны цилиндра, сначала также круглою; но какъ мы ее потомъ назвали? Кто помнитъ? Учен Мы назвали ее *кривою поверхностью*. Учит. Слѣдовательно эта поверхность есть кривая поверхность. Какая же линія есть ребро цилиндра? Учен. Ребро цилиндра есть *кривая линія*.

Учит. Положите ваши цилиндры. Могутъ ли они лежать? Учен. Да, цилиндры могутъ лежать. Учит. На которой изъ поверхностей своихъ они лежатъ? Учен. На кривой поверхности. Учит. Что лежитъ тверже на ровномъ мѣстѣ, призма или цилиндръ? Учен. Призма лежитъ тверже. Учит. Что сдѣлается съ цилиндромъ, если его толкнуть немного? Учен Цилиндръ сейчасъ покатится.

Учит. Возьмемъ теперь прямую проволоку и проткнемъ цилиндръ такъ, чтобы она прошла чрезъ средину верхняго и нижняго основаній. Около этой проволоки цилиндръ можетъ вертѣться, какъ колесо около своей оси. Эта проволока есть прямая линія, которая называется также *осью*. И такъ скажите мнѣ, что такое ось цилиндра? Учен. Ось цилиндра есть прямая линія, которая проходитъ чрезъ средину обоихъ основаній.

Учит. Поставьте теперь цилиндры на тетради или на грифельныя доски и очертите одно основаніе ихъ. Что у васъ вышло? Учен. У насъ вышелъ кругъ. Учит. Точка, находящаяся въ самой срединѣ круга, называется *центромъ* его, а кри-

вая линія, ограничивающая кругъ, называется *окружностью* его. Что же называется центромъ круга? Учен. Центромъ называется точка, находящаяся въ самой срединѣ круга. Учит. А что составляетъ окружность круга? Учен. Окружность круга составляетъ кривая линія, которая ограничиваетъ кругъ. Учит. Проведемъ теперь нѣсколько прямыхъ линій отъ центра круга къ окружности его. Смѣрьте эти линіи и сравните длины ихъ между собою. Что вы находите? Учен. Мы находимъ, что длина этихъ линій одна и та же. Учит. Длина этихъ линій составляетъ *разстояніе* окружности круга отъ его центра; слѣдовательно разстояніе окружности отъ центра круга со всѣхъ сторонъ или вездѣ одинаковое или равное. Эти линіи называются *радіусами* круга. Что же такое радіусъ круга? Учен. Радіусами круга называются прямыя линіи, проведенныя отъ центра его къ окружности. Учит. Равны ли, или неравны между собою радіусы круга? Учен. Радіусы равны между собою. Учит. Проведите теперь прямую линію черезъ центръ круга отъ одного края окружности до другого. Чему равняется длина его? Смѣрьте. Учен. Длина его равняется длинѣ двухъ радіусовъ. Учит. Эта линія называется *діаметромъ* или *поперечникомъ*. На сколько частей діаметръ или поперечникъ раздѣляетъ кругъ? Учен. Діаметръ или поперечникъ раздѣляетъ кругъ на двѣ части. Учит. Равны ли эти части между собою? Учен. Эти части равны между собою. Учит. Какую часть цѣлаго круга составляетъ каждая изъ этихъ частей? Учен. Каждая изъ этихъ частей составляетъ половину круга. Учит. На какія же двѣ части діаметръ раздѣляетъ кругъ? Учен. Діаметръ раздѣляетъ кругъ на два полукруга. Учит. Чему равняется діаметръ или поперечникъ по длинѣ своей? Учен. Діаметръ или поперечникъ по длинѣ своей равняется *двумъ радіусамъ*. Учит. Какую же часть діаметра или поперечника составляетъ *одинъ* радіусъ? Учен. Одинъ радіусъ составляетъ *половину* діаметра или поперечника. Учит. Какъ же поэтому можно

еще назвать радіусы? Учен. Радіусы можно еще назвать *полудіаметрами* или *полупоперечниками*. Учит. Можно ли еще провести діаметры въ кругѣ? Учен. Можно. Учит. Много ли діаметровъ можно провести въ кругѣ? Учен. Много. Учит. А радіусовъ? Учен. Также много. Учит. Да, діаметровъ и радіусовъ можно провести въ кругѣ такъ много, что нельзя и сосчитать, т. е. *безчисленное множество*. Сколько же ихъ можетъ быть въ одномъ и томъ же кругѣ? Учен. Въ одномъ и томъ же кругѣ можетъ быть безчисленное множество діаметровъ и радіусовъ.

Учит. Скажите же мнѣ теперь, что такое цилиндръ? Что такое ось цилиндра? Чѣмъ отличается цилиндръ отъ призмы и отъ другихъ тѣлъ, которыя мы прежде разсматривали? (Ученики легко отвѣчаютъ на эти вопросы, если только они хорошо поняли и сознательно усвоили себѣ предыдущее).

Учит. Теперь раздѣлимъ или разнимемъ цилиндръ вдоль оси его на двѣ части; мы получимъ:

## VI. Полуцилиндръ.

(Учитель продолжаетъ бесѣду катихетически; мы же дадимъ какъ для этой, такъ и для слѣдующихъ бесѣдъ только одинъ матеріалъ.)

Полуцилиндръ имѣетъ одну четвероугольную плоскость, которая ограничиваетъ кривую поверхность, составляющую половину кривой поверхности цѣлаго цилиндра. Каждое основаніе полуцилиндра составляетъ *полукругъ*, равный половинѣ основанія цѣлаго цилиндра; 4 прямыхъ ребра и два кривыхъ. На четвероугольной сторонѣ полуцилиндръ лежитъ твердо. Если цилиндръ лежитъ на своей кривой поверхности, то четвероугольная сторона его имѣетъ *горизонтальное положеніе*. Если толкнуть полуцилиндръ, лежащій на кривой поверхности,

то онъ не покатится, а начнетъ качаться, и потомъ опять остановится въ прежнемъ положеніи.

Полуцилиндръ можно раздѣлить на двѣ *четверти цилиндра*. Двѣ четвероугольныя стороны, 7 прямыхъ ребръ и два кривыхъ. Каждое основаніе составляетъ половину полукруга или *четверть* цѣлаго круга. Поверхность *кривая*, составляющая также *четверть* кривой плоскости цѣлаго цилиндра. Ось цилиндра составляетъ *прямое ребро* четверти-цилиндра, въ которомъ сходятся обѣ четвероугольныя плоскости. Верхнія и нижнія прямыя ребра составляютъ радіусы цѣлаго основанія цилиндра.

## VII. Конусъ.

Какъ цилиндръ похожъ на призму, такъ конусъ на пирамиду. Конусъ имѣетъ двѣ поверхности: *кривую*, которая обхватываетъ его со всѣхъ сторонъ, и *прямую* или *кругъ*, составляющую *основаніе*, на которомъ онъ твердо стоитъ. Кривая поверхность конуса сходится къ верху въ одну *точку*, составляющую *вершину* его. Если толкнуть *лежачій* конусъ, то онъ не покатится по прямому направленію въ одну сторону, а будетъ *кружиться* около своей вершины. Въ этомъ отношеніи онъ различается отъ цилиндра. Кривая поверхность конуса находится въ *наклонномъ* положеніи къ основанію; по ней можно проводить прямыя линіи въ *наклонномъ* направленіи отъ вершины къ основанію, или на оборотъ: отъ основанія къ вершинѣ. Линія, проведенная отъ вершины конуса къ центру основанія, есть *ось* конуса. Ребро—одно, которое составляется кривою поверхностью съ основаніемъ.

## VIII. Шаръ.

Одна кривая, вездѣ одинаково выпуклая поверхность, окру-

жающая шаръ со всѣхъ сторонъ. Нѣтъ ни ребръ, ни угловъ. На шарѣ нигдѣ нельзя провести прямой линіи. Внутри самую средину шара составляетъ точка, которая одинаково отдалена отъ всѣхъ частей поверхности, окружающей шаръ. Эта точка есть *средоточіе* или *центръ* шара. Прямыя линіи, проведенныя отъ *поверхности* шара къ этой точкѣ или къ центру, называются *радіусами* шара. Прямыя линіи, проходящія чрезъ центръ отъ одного края поверхности шара до другого, составляютъ *діаметры* или *поперечники шара*, которые всѣ равны между собою. Каждый изъ поперечниковъ шара можетъ быть *осью* его, около которой шаръ обращается. Конечныя точки (концы) оси шара, находящіяся на поверхности его, называются *полюсами*. Шаръ стоитъ всегда въ *одномъ* положеніи и можетъ быть еще *легче* столкнутъ, чѣмъ цилиндръ. Если раздѣлимъ шаръ на двѣ половины, то получимъ два *полушара*. Каждый полушаръ дѣлится также на двѣ равныя части—четверти шара. Разсматриваніе полушара и четверти шара. Сравненіе полушара съ сводомъ небеснымъ. Большой поперечный кругъ или экваторъ. Сравненіе радіуса и діаметра этого круга съ радіусомъ и діаметромъ шара.

Различіе шара отъ прежнихъ тѣлъ, сравненіе его съ кубомъ. Совершенная правильность обоихъ тѣлъ. Опредѣленіе шара. Повторительные вопросы и отвѣты, относящіеся ко всѣмъ разсмотрѣннымъ тѣламъ.

# ОБУЧЕНІЕ ПИСЬМУ.

## I.

Очень недавно еще почти во всѣхъ училищахъ нашихъ первоначальное обученіе письму состояло единственно въ томъ, что учитель писалъ въ видѣ образца сперва малыя и большія буквы алфавита, начиная съ *а* и доходя постепенно до *я*, — затѣмъ изображалъ различные слоги и наконецъ переходилъ къ отдѣльнымъ словамъ и предложеніямъ. Написанное учителемъ ученики должны были срисовывать, кто какъ умѣлъ и хотѣлъ; только болѣе слабымъ учитель иногда водилъ руку, или же предварительно самъ очерчивалъ буквы карандашомъ (въ классѣ?!), такъ что ученикамъ оставалось только совершенно машинально обводить ихъ чернилами.

Понятно, что при такомъ способѣ не было, да и не могло быть никакой соразмѣрности между слабыми силами учениковъ и требованіемъ учителя; поэтому и не удивительно, что съ первыхъ же уроковъ охота и усердіе къ ученію въ дѣтяхъ исчезали и замѣнялись отвращеніемъ и лѣностью.

Всякому, кто хоть сколько-нибудь знакомъ съ дѣтскою природою, извѣстно, какое удовольствіе, какую любовь къ ученію

можетъ пробудить въ новичкѣ успѣшное исполненіе заданной ему работы, какъ сильно успѣхъ этотъ поощряетъ его все болѣе и болѣе приблизиться къ образцу своему и какъ по мѣрѣ того въ немъ увеличивается истинный интересъ самымъ дѣломъ! Если учитель умѣетъ заинтересовать ученикокъ, пробудить въ нихъ ту духовно-двигательную силу, которая заставляетъ ихъ постоянно стремиться впередъ, безъ всякихъ къ тому внѣшнихъ понудительныхъ мѣръ, какъ то угрозъ и наказаній: то можно сказать, что преподаваніе его имѣетъ на учениковъ вліяніе воспитательное. Слѣдовательно всякое преподаваніе, чтобы дѣйствовать такимъ образомъ, должно прежде всего вызвать эту *двигательную силу*, т. е. желаніе и охоту учиться, источникъ которой кроется преимущественно въ чувствѣ удовольствія, ощущаемомъ дѣтьми при первыхъ удачныхъ опытахъ въ новомъ для нихъ дѣлѣ.

Хотя въ наше время едва ли еще кто придерживается вышеупомятаго мною способа обученія письму; но тѣмъ не менѣе нужно сознаться, что ученики большею частью и теперь весьма неохотно бываютъ на урокахъ письма или такъ называемаго чистописанія, — почему и успѣхъ далеко не соотвѣтствуетъ значительному числу часовъ, опредѣляемому обыкновенно для этого занятія. Отчего же это происходитъ?

Прежде нежели я отвѣчу на этотъ вопросъ, я попрошу читателей принять въ соображеніе слѣдующее. Чтобы пріучить ученика съ самаго начала къ точной, внимательной работѣ и сдѣлать всякое съ его стороны нерадѣніе невозможнымъ, необходимо требовать отъ него возможно-совершеннаго (правильнаго) исполненія даннаго ему урока. Требованіе же это будетъ справедливо только въ такомъ случаѣ, если оно не превышаетъ исполнительной способности (силъ) ученика, если учитель потребуетъ не болѣе, нежели ученикъ *можетъ* исполнить. Мы же всѣ знаемъ по собственному опыту, что эта исполнительная способность у начинающихъ учиться еще чрезвычайно сла-

ба. Сообщеніе дѣтямъ рукописныхъ буквъ въ строгой послѣдовательности, т. е. въ томъ порядкѣ, въ какомъ буквы эти очевидно могутъ быть произведены одна изъ другой (*і и й у ш щ х ф ѣ ю я* и т. д.), разумѣется, значительно способствуетъ постепенному, методическому переходу отъ легкаго къ трудному, потому что такимъ образомъ къ извѣстному уже ученикамъ матеріалу каждый разъ прибавляется только одинъ новый, неизвѣстный моментъ; но съ другой стороны послѣдовательностью этою нисколько не облегчается самый процесъ письма: если ученики должны писать между двумя линіями, безъ всякихъ другихъ вспомогательныхъ линій, и если требовать отъ нихъ хоть мало-мальски удовлетворительной работы, то имъ нужно долго и неутомимо упражняться въ изображеніи каждаго отдѣльнаго знака, потому что большая часть буквъ для новичковъ еще слишкомъ трудны и сложны. Словомъ, способъ этотъ облегчаетъ только уразумѣніе различныхъ формъ буквъ, а не изображеніе ихъ.

Чтобы облегчить ученикамъ задачу ихъ и въ этомъ послѣднемъ отношеніи, нѣкоторые преподаватели разлагаютъ буквы на составныя части и т. д., и упражняютъ учениковъ въ черченіи этихъ основныхъ формъ до тѣхъ поръ, пока они пріобрѣтутъ достаточно силы, чтобы съ успѣхомъ воспроизводить и болѣе сложныя формы цѣлыхъ буквъ. Способъ этотъ самъ по себѣ весьма вѣренъ, но въ приложеніи къ дѣтямъ неудобоисполнимъ, потому что не соотвѣтствуетъ дѣтской природѣ. Продолжительное, неутомимое упражненіе въ писаніи одной и той же черты требуетъ такого терпѣнія, такой силы воли, какой никакъ нельзя предположить въ новичкахъ; сила эта пріобрѣтается только вслѣдствіе и помощію преподаванія. Поэтому и не удивительно, что такое занятіе скоро надоѣдаетъ ученикамъ, на-

водитъ на нихъ тоску, и стало-быть нисколько не облегчаетъ самое ученіе.

Мы слѣдовательно очутились тутъ между двумя крайностями: требуя правильнаго исполненія задачи, мы отбиваемъ у новичковъ охоту къ ученію, дѣлаемъ уроки письма для нихъ мучительными; отказываясь же отъ этого требованія, мы должны предоставить все слѣпому случаю.

Я не считаю нужнымъ разбирать, которое изъ этихъ двухъ золъ меньшее; потому что существуетъ давно уже на практикѣ испытанное средство избѣжать и той и другой крайности (*).

Нѣтъ никакого сомнѣнія, что при обученіи письму важнѣе всего развитіе глаза и руки; учитель слѣдовательно долженъ обращать главное вниманіе свое на правильное *держаніе* и *вожденіе* пера, а затѣмъ и на правильную форму каждой изображаемой буквы. Точное исполненіе этихъ двухъ условій, о которыхъ учитель постоянно напоминаетъ, уже весьма трудно для новичка. Но къ этимъ двумъ условіямъ присоединяются еще: 3) *равная вышина*, 4) *равная ширина*, 5) *равное разстояніе* и 6) *одинаковое положеніе* или *направленіе* однѣхъ и тѣхъ же различныхъ сопоставленныхъ буквъ, — все условія, которыхъ также нельзя упускать изъ виду, если требуются вѣрные, удовлетворительные результаты въ письмѣ.

Всѣ конечно согласятся, что ребенку начинающему учиться, уже довольно трудно обращать слабое вниманіе свое продолжительно и на одно изъ этихъ условій, а не токмо-что разомъ на всѣ шесть. Слѣдовательно дѣлать подобныя требованія (а учителя, примѣняющіе при первоначальномъ обученіи методу

---

(*) Еще въ 1809 г. нѣмецкій педагогъ Целлеръ примѣнялъ способъ, о которомъ я намѣренъ здѣсь говорить. Въ наше же время усовершенствованію и быстрому распространенію этого способа содѣйствовалъ преимущественно учитель Гекманъ въ Мангеймѣ.

Керстерса, дѣйствительно дѣлаютъ ихъ) значитъ *гнаться въ одно и то же время за шестью зайцами.*

Чтеніе нотъ, какъ извѣстно, начинается не съ труднѣйшаго и сложнаго, не съ партитуры. Почему? Весьма понятно: способность обращать вниманіе на многія стороны предмета одновременно требуетъ постепеннаго, послѣдовательнаго упражненія. Способность эта возрастаетъ только по мѣрѣ того, какъ укрѣпляется обусловливающая ее сила воли. Пока же ребенокъ не научится вниманіе свое *подчинять волѣ* (это и взрослому не всегда удается), въ немъ должно быть поддерживаемо *непроизвольное* вниманіе — ходомъ преподаванія, изложеніемъ, различными пріемами и личностью учителя.

Изъ сказаннаго, относящагося одинаково къ первоначальному преподаванію всѣхъ учебныхъ предметовъ, мы можемъ сдѣлать слѣдующій выводъ относительно обученія письму:

Вниманіе дитяти должно быть обращаемо сперва единственно на то, что въ первоначальномъ преподаваніи важнѣе всего другого, а именно на держаніе и вожденіе пера; соблюденіе же всѣхъ другихъ условій письма необходимо по возможности облегчить ему.

Опытъ показалъ, что облегченіе это вполнѣ достигается слѣдующею *графическою сѣткою* (см. приложенный рисунокъ), въ которой, кромѣ двойной горизонтальной линіи для междустрочныхъ буквъ, находятся еще: 1) горизонтальная линія для надстрочныхъ буквъ; 2) таковая же для подстрочныхъ и 3) косыя линіи, которыми опредѣляется и наклонность, и разстояніе отдѣльныхъ буквенныхъ чертъ. (*)

Сѣтка эта напоминаетъ новичку постоянно о равной выши-

(*) Разлинованная такимъ образомъ бумага продается почти въ каждой бумажной лавкѣ.

нѣ, ширинѣ, наклонности и равномъ разстояніи буквъ и отдѣльныхъ чертъ; она слѣдовательно съ перваго же урока пріучаетъ его къ точной, тщательной и внимательной работѣ. Безъ сѣтки же этой, предохраняющей отъ дурныхъ привычекъ, въ почеркъ ученика вкрадывается множество неправильностей, которыя потомъ, не смотря на постоянное исправленіе со стороны учителя, весьма трудно, а иногда и совсѣмъ не устраняются. И въ чемъ состоитъ это исправленіе, какъ не въ томъ, что учитель, видя напр., что ученикъ вмѣсто прямой черты для буквы *г* сдѣлалъ согнутую , проводитъ подлѣ этой черты прямую линію , чтобы показать новичку уклоненіе сдѣланной имъ черты отъ прямой линіи; такъ же точно указывается и неправильное положеніе или разстояніе основныхъ чертъ и т. д. Все это достигается помощію сѣтки гораздо лучше. Она, такъ сказать, замѣняетъ въ этомъ отношеніи учителя, который не можетъ же руководить лично всѣхъ учениковъ въ классѣ, а тѣмъ болѣе указывать каждому ошибки (*). Само собою разумѣется, что сѣтка эта нужна только для первоначальнаго преподаванія. Какъ только глазъ новичка свыкнется съ надлежащими пространственными отношеніями, то изъ сѣтки должны быть исключены сперва косыя линіи, опредѣляющія наклонность и разстояніе буквенныхъ чертъ, а потомъ и горизонтальныя, показывающія длину надстрочныхъ и подстрочныхъ буквъ. А чтобы сѣтка не превратилась, такъ сказать, въ костыли для лѣнивыхъ и апатичныхъ учениковъ, объ этомъ уже долженъ позаботиться учитель. Забота не малая, конечно.

---

(*) Говоря, что сѣтка въ извѣстномъ отношеніи замѣняетъ учителя, авторъ отнюдь не хочетъ сказать, что учитель дѣлается лишнимъ въ классѣ; напротивъ, ему тутъ остается не мало дѣла, какъ это ясно можно будетъ усмотрѣть изъ слѣдующихъ уроковъ. *Ред.*

И такъ помощію сѣтки даже самый слабый ученикъ можетъ исполнить заданную ему работу скоро и правильно, если только онъ предварительно ясно понялъ свою задачу. Успѣхъ же первой дѣятельности возбуждаетъ въ немъ чувство удовольствія и интересъ самымъ дѣломъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ усиливаетъ вниманіе его и стараніе.

Пусть первые опыты по исполненію своему будутъ и нечисты и нетверды; но правильность должна быть соблюдена въ нихъ. Преподаваніе, которое терпитъ ошибки, рѣшительно дурно,—то, которое постепенно исправляетъ ихъ, лучше; но только то преподаваніе можно назвать хорошимъ, которое по возможности *предохраняетъ* отъ ошибокъ.

Очень можетъ быть, что по поводу предлагаемой сѣтки нѣкоторые преподаватели заговорятъ о принужденіи и стѣсненіи свободнаго развитія; но такимъ опонентамъ я долженъ сказать, что они свободное развитіе смѣшиваютъ съ произволомъ и обузданностью и не знаютъ, что и самое свободнѣйшее развитіе подчиняется извѣстнымъ основнымъ законамъ. Самый свободный, размашистый почеркъ обусловливается правильностью; поэтому-то и необходимо, чтобы сообразно естественному ходу преподаванія и дѣтской природѣ *точно-опредѣленныя* упражненія въ письмѣ предшествовали свободнымъ.

Далѣе, помощію сѣтки учителю гораздо легче *объяснять* различныя формы буквъ. Чтобы ученикъ могъ *изобразить* эти формы правильно и какъ можно ближе къ данному ему образцу, онъ предварительно долженъ точно и вѣрно *уразумѣть* ихъ, т. е. хорошенько всмотрѣться въ различныя прямыя и согнутыя черты, и замѣтить себѣ величину ихъ, толщину и положеніе. Новичокъ же, какъ извѣстно, не умѣетъ еще наблюдать и сравнивать: его слѣдовательно необходимо научить этому; а это въ началѣ возможно только посредствомъ вспомогательныхъ линій, изъ каковыхъ именно и состоитъ сѣтка. Помощію ея учителю не трудно будетъ и самому маленькому

ребенку показать со всею точностію, въ какомъ мѣстѣ должно приставить перо, куда провести черту, гдѣ ее загнуть и т. д.; словомъ, посредствомъ сѣтки ученикъ можетъ быть скорѣе и вѣрнѣе всего доведенъ до яснаго пониманія всѣхъ условій письма,—условія эти могутъ быть объяснены ему самымъ наглядным образомъ. Слѣдовательно сѣтка дастъ полную возможность удовлетворить и главному дидактическому требованію относительно элементарнаго обученія, т. е. требованію наглядности.

Но вмѣстѣ съ тѣмъ ученики научаются тотчасъ же и правильно изображать понятое, не тратя времени и силъ своихъ безполезно въ неудачныхъ попыткахъ. Каждая ошибка, малѣйшее уклоненіе отъ требуемаго, тотчасъ же бросается ученику въ глаза и заставляетъ его быть осторожнѣе и внимательнѣе. Наконецъ весьма важно при этомъ еще и то, что письменные органы (рука, кисть и пальцы) съ самаго начала пріучаются къ необходимымъ для хорошаго писанія, строго правильнымъ движеніямъ.

Изъ сказаннаго легко вывести заключеніе, что въ преподаваніи письма важнѣе всего *развитіе глазомѣра и ловкости руки*; ибо глазъ и рука суть главные дѣятели въ письмѣ. Но они не единственные дѣятели. Глазу соотвѣтствуетъ пониманіе, а рукѣ — исполненіе (механическое). Чтобы всѣ эти дѣятели могли производить требуемое, къ нимъ долженъ присоединиться еще одинъ дѣятель — *желаніе*, которое совершенно зависитъ отъ интереса самымъ дѣломъ, отъ любви къ ученію. Отсутствіе послѣдняго дѣятеля причина тому, что ученики неохотно бываютъ на урокахъ письма. Всякое новое дѣло нѣкоторымъ образомъ смущаетъ учащагося; оно чуждо, трудно для него. Чтобы устранить это смущеніе и ободрить ученика, необходимо по крайней мѣрѣ первый приступъ къ дѣлу сдѣлать для него какъ можно легче и пріятнѣе. Легкимъ дѣло ему покажется, если оно не потребуетъ отъ него сразу слишкомъ на-

пряженнаго и многосторонняго вниманія; пріятнымъ оно будетъ для него, когда онъ замѣтитъ, что занимается не безъ успѣха, — успѣха же добивается и само преподаваніе. А чѣмъ удовлетворительнѣе будетъ успѣхъ, тѣмъ рѣшительнѣе въ ученикѣ разовьется сильная, энергическая воля, которая можетъ довести до хорошихъ результатовъ и самаго безталантливаго ученика. Упомянутая мною графическая сѣтка даетъ, какъ мы видѣли, ученику возможность удовлетворительно исполнять свои работы; она слѣдовательно съ самаго начала обезпечиваетъ успѣхи его, и въ этомъ состоитъ главное ея достоинство.

## II.

Кому случалось просматривать росписанія уроковъ въ нашихъ училищахъ, тотъ конечно не могъ не замѣтить, что въ числѣ обычныхъ предметовъ: чтенія, ариѳметики, рисованія, пѣнія и т. д., всегда встрѣчается и предметъ «каллиграфія» или «чистописаніе». Почему этому предмету придано опредѣленіе «кали» (отъ греч. καλος, прекрасный) или «чисто»? Потому ли, что въ прежнія времена онъ находился не въ рукахъ учителей (педагоговъ), а въ рукахъ каллиграфовъ или краснописцевъ, т. е. виртуозовъ по письменной части, которые стремились и изъ учениковъ своихъ сдѣлать такихъ же виртуозовъ? Или быть-можетъ этимъ эпитетомъ хотѣли отличить изображеніе собственно знаковъ членораздѣльной рѣчи отъ письменнаго выраженія мыслей? Или наконецъ по той и другой причинѣ вмѣстѣ? Рѣшить это трудно, да и незачѣмъ. Но весьма важно было бы изслѣдовать, не даетъ ли упомянутый эпитетъ повода къ ложному взгляду на самый предметъ и къ превратнымъ мнѣніямъ, могущимъ препятствовать достиженію благопріятныхъ результатовъ въ обученіи письму.

Если и принять, что приставкою «кали» или «чисто» бли-

же опредѣляется цѣль, которой хотятъ достигнуть этимъ обученіемъ, то нужно сознаться, что такое опредѣленіе цѣли совершенно лишнее ибо красота или чистота тутъ такъ же сама собою разумѣется, какъ напр. вѣрность или правильность при счисленіи и пѣніи, которыхъ никто не называетъ *вѣрносчисленіемъ* и *правильнопѣніемъ*. Дурное или нечистое писаніе будетъ уже не писаніе, а царапаніе или мараніе. Съ другой стороны съ достиженіемъ лишь красоты почерка (не говоря уже о чистотѣ) далеко еще не достигнута настоящая цѣль обученія письму. Если ученики научатся писать только красиво, т. е. четко, твердо и равномѣрно, но не научатся въ то же время писать и скоро: то это принесетъ имъ весьма мало пользы впослѣдствіи (т. е. въ высшихъ классахъ, въ университетѣ или практической жизни). Ученики должны уже въ первые годы школьнаго ученія учиться писать и красиво, и скоро; они должны собственнымъ опытомъ дойти до сознанія, что и при скоромъ письмѣ вовсе нѣтъ надобности писать небрежно, нечетко и некрасиво; наконецъ они должны учиться писать красиво *не только для учителя письма*, но и для всѣхъ другихъ учителей, *для всѣхъ случаевъ въ жизни*. Этого конечно трудно достигнуть, пока въ числѣ 5, 6 и даже болѣе тетрадей, принадлежащихъ тому же ученику, только одной дается привилегія на красивое и чистое письмо. Но откуда взялось такое противопоставленіе письма у одного учителя письму у всѣхъ другихъ учителей, если не отъ ложнаго взгляда на обученіе письму? И что могло скорѣе всего подать поводъ къ такому ложному взгляду, какъ не самое названіе «калиграфія» или «чистописаніе»? Поэтому не мѣшало бы совершенно исключить изъ школьной программы названіе «калиграфія» и замѣнить его названіемъ «упражненіе въ письмѣ». Вслѣдствіе этого измѣнился бы со временемъ и самый взглядъ на обученіе письму, и вмѣстѣ съ тѣмъ у учениковъ была бы отнята всякая возможность оправдывать небрежное письмо свое у другихъ

учителей (*). Спросите-ка у какого-нибудь ученика, почему онъ въ тетради для стихотвореній, или переводовъ, или другой какой-либо чистовой тетради далеко не такъ хорошо пишетъ, какъ умѣетъ,—и вы навѣрно услышите отъ него такой отвѣтъ: «да вѣдь это не калиграфія; учитель требуетъ только, чтобъ не было орфографическихъ или грамматическихъ ошибокъ». Кажется ясно, откуда берется такое мнѣніе. Вѣдь никакому ученику и во снѣ не приснится, что напр. чтеніе у учителя исторіи, или дома, совершенно не то, что у учителя русскаго языка, и что при внѣклассномъ чтеніи можно дурно произносить, или пожалуй запкаться.

Въ разъединеніи уроковъ «чистописанія» съ прочими уроками виноваты—частію сознательно, частію безсознательно—сами учителя, т. е. учителя языковъ и наукъ. Они даютъ поводъ къ этому, 1) когда требуютъ уже домашнихъ письменныхъ уроковъ отъ учениковъ, едва знающихъ азбуку; 2) когда задаютъ слишкомъ большіе уроки, такъ что ученикъ принужденъ писать скоро, прежде нежели успѣлъ пріобрѣсть необходимую для этого твердость руки; 3) когда слишкомъ скоро диктуютъ, и 4) когда требуютъ мелкаго письма отъ учени-

(*) Ужъ если никакъ нельзя разстаться съ названіемъ «калиграфія», то можно было бы по крайней мѣрѣ поберечь его для тетрадей тѣхъ учениковъ, которые дѣйствительно хорошо пишутъ. Тутъ оно было бы болѣе у мѣста. Убѣдившись чрезъ многолѣтній опытъ, что успѣхъ значительно зависитъ и отъ того, какими глазами ученики смотрятъ на изучаемый ими предметъ, я при каждомъ удобномъ случаѣ стараюсь уяснить моимъ ученикамъ значеніе уроковъ письма. Новичкамъ, которые обращаются ко мнѣ съ просьбою сдѣлать въ тетради ихъ надпись «Калиграфія» или «Чистописаніе», я всегда отвѣчаю, что не могу этого сдѣлать: «калиграфія, говорю я имъ, значитъ «красивое письмо», а вы еще далеко не красиво пишете; будете ли вы чисто писать, я также еще не знаю. Имя вашея вамъ напишу и пожалуй сдѣлаю надпись: «Тетрадь для письма»; но лучше бы было оставить пустое мѣсто, а потомъ, когда испишется тетрадь, и дать ей приличную надпись.» Подобныя маленькія замѣчанія, кстати и не въ шутку сдѣланныя, чрезвычайно какъ дѣйствуютъ на дѣтей и остаются не безъ хорошихъ послѣдствій.

ковъ, пишущихъ на урокѣ письма еще крупнымъ шрифтомъ. Быстрый, непослѣдовательный переходъ отъ крупнаго письма къ мелкому, съ упущеніемъ шрифта средней величины, дѣйствуетъ весьма вредно на учениковъ; они принуждены писать сгорбившись, портятъ себѣ глаза и, выводя нетвердою, дрожащею рукою мелкія буквенныя черты, пріучаются къ неясному, нечеткому и каракульному письму.

Отъ всего этого происходитъ двояко различный почеркъ, встрѣчающійся почти у каждаго ученика въ нашихъ училищахъ: почеркъ крупный, твердый и довольно красивый, и—почеркъ мелкій, неясный, каракульный.

Уроки «чисто»-писанія находятся въ совершенномъ разладѣ со всѣми прочими уроками; втеченіе всего курса учителю письма приходится только исправлять то, что другіе портятъ. Ясно, что подобное положеніе дѣла должно имѣть самыя дурныя послѣдствія для почерка учениковъ. Особенно же вреденъ непослѣдовательный, быстрый переходъ отъ крупнаго шрифта къ мелкому, которымъ ученики пишутъ у другихъ учителей, не упражнявшись еще вовсе въ *письмѣ средней величины*; вслѣдствіе этого пріученіе руки къ быстрому и вмѣстѣ съ тѣмъ явственному изображенію каждой буквенной части, словомъ, къ бѣглому и четкому письму, дѣлается рѣшительно невозможнымъ. Поэтому и не удивительно, что письменная работа въ высшихъ классахъ почти ничѣмъ не отличается отъ письменныхъ работъ въ среднихъ классахъ, т. е. въ нихъ вовсе не замѣтны какіе-либо успѣхи относительно письма и почерка.

Пока на письмо учениковъ внѣ класса «чисто»-писанія не будетъ обращаемо должное вниманіе, пока всѣ письменныя работы ихъ не будутъ признаны тождественными съ «чисто»-писаніемъ,—до тѣхъ поръ едва ли можно будетъ достигнуть той цѣли, чтобы ученики писали бѣгло, скоро, и все-таки четко, твердо и красиво.

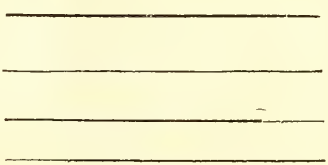
Разговору, письму и чтенію въ элементарномъ курсѣ должны учить *всѣ* учителя, т. е. они всѣ должны быть согласны между собой и помогать другъ другу, иначе отъ ученія нельзя ожидать хорошихъ результатовъ. Учитель письма не долженъ проводить на своемъ урокѣ особое правописаніе, лично имъ усвоенное, но несогласное быть-можетъ съ правилами, которыхъ придерживается учитель языка; прописи его отнюдь не должны содержать что-либо противорѣчащее тому, чему учатъ другіе учителя. Но за то и онъ въ правѣ ожидать, что товарищи его, въ свою очередь, облегчатъ и ему трудъ, т. е. не потерпятъ, чтобы ученики въ ихъ классѣ принимали положеніе вредное для груди и глазъ, или держали перо, какъ попало — не позволятъ имъ писать слишкомъ мелко, дурно или вообще нерадиво, и ни въ какомъ случаѣ уже сами не подадутъ повода къ какимъ-либо упущеніямъ относительно письма.

Въ элементарномъ курсѣ письмо должно быть такимъ же *самостоятельнымъ*, *главнымъ учебнымъ предметомъ*, какъ и отечественный языкъ и счисленіе; впослѣдствіи оно подчиняется другимъ предметамъ, дѣлается, такъ сказать, слугою ихъ. Ребенокъ, какъ извѣстно, интересуется собственно процесомъ письма только въ первое время ученія; потомъ вниманіе его обращается къ другимъ предметамъ, болѣе занимающимъ развивающійся духъ его. Поэтому необходимо, сколько возможно, пользоваться благопріятнымъ для письма временемъ, т. е. заботиться о томъ, чтобы ученикъ какъ можно скорѣе преодолѣлъ первыя механическія трудности письма (не во вредъ конечно основательности).

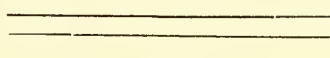
Но безъ содѣйствія всѣхъ учителей это невозможно. Всѣ учителя должны относительно времени, къ которому требуется письменная работа, относительно количества заданнаго урока, относительно качества письма и т. д., строго сообразоваться съ исполнительною способностью учениковъ, выказываемою ими собственно на урокѣ письма. Словомъ, *въ письмѣ учениковъ*

у всѣхъ учителей *должно господствовать единство*. Только въ такомъ случаѣ возможенъ быстрый успѣхъ.

Первое условіе этого единства—письмо одинаковой величины. Для этого необходимо, чтобы всѣ тетради учениковъ (пока ученики не дошли еще до мелкаго письма по транспаранту) были разлинованы точно такъ, какъ тетрадь «чисто»-писанія. Линовка можетъ быть двоякая или двухъ степеней — шире и у́же.




Обѣ степени могутъ быть употребляемы какъ для французскаго, такъ и для русскаго письма. Первая степень назначается для слабыхъ учениковъ, вторая для болѣе успѣвшихъ. Для нѣмецкаго же письма достаточно имѣть только одного рода линовку:



Но тетрадь «чисто»-писанія должна служить образцомъ или масштабомъ не только относительно величины письма, но и во всѣхъ другихъ отношеніяхъ, т. е. во всѣхъ ученическихъ тетрадяхъ должно быть обращаемо тщательное вниманіе и на правильность, чистоту и красоту письма; ни въ какой тетради

(*) Само собою разумѣется, что предоставлять линовку самимъ дѣтямъ нельзя; имъ должны быть даны разлинованныя тетради, которыя могутъ быть заказываемы у любого литографа или линовщика, и обойдутся не многимъ дороже обыкновенныхъ неразлинованныхъ.

не должно быть терпимо письмо дурное, небрежное. Изъ этого сама собою вытекаетъ необходимость строгаго контроля надъ всѣми ученическими тетрадями.

Въ училищахъ, гдѣ письмо и большая часть остальныхъ учебныхъ предметовъ находятся въ однихъ и тѣхъ же рукахъ, единство письма въ различныхъ тетрадяхъ достигается весьма легко; тутъ слѣдовательно можно обойтись и безъ особаго контроля; но въ заведеніяхъ, гдѣ нѣсколько учителей (а къ такимъ принадлежитъ большинство нашихъ училищъ), необходимо, чтобы учитель письма по крайней мѣрѣ одинъ разъ въ мѣсяцъ повѣрялъ тетради каждаго отдѣльнаго ученика, не исключая и *черновой* (*). Впрочемъ такая повѣрка удобоисполнима только, если для нея будутъ назначены 2 особые часа въ недѣлю (**) и если въ училищѣ вообще не болѣе 50 или 60 учениковъ; при большомъ же числѣ учениковъ, какъ напр. въ нашихъ гимназіяхъ, повѣрка превышаетъ силы одного человѣка. Въ такомъ случаѣ каждый учитель долженъ *самъ* повѣрять тетради по своему предмету. А чтобы дать ему возможность во всякое время безъ затрудненія узнать, въ какой мѣрѣ ученики его умѣютъ хорошо писать, учителю письма стоитъ только чрезъ каждые 3 или 4 мѣсяца вырѣзать изъ «каллиграфической тетради каждаго ученика лучшую страницу русскаго, французскаго и нѣмецкаго письма, и, намѣтивъ на каждомъ листкѣ число и имя свое, приложить ихъ къ соотвѣт-

---

(*) Эту тетрадь для пачканія слѣдовало бы совершенно уничтожить; начинающимъ учиться она, по весьма понятной причинѣ, вовсе не нужна, а ученикамъ среднихъ и высшихъ классовъ необходима только «памятная книжка», въ которой всѣ замѣтки и уроки могутъ быть записываемы такъ же хорошо и опрятно, какъ и во всѣхъ другихъ тетрадяхъ.

(**) Время это отнюдь не потерянное. Мы знаемъ училище, гдѣ подобная повѣрка дѣлается уже нѣсколько лѣтъ и оказывается чрезвычайно полезною.

Ред.

ствующимъ чистовымъ тетрадямъ. Такимъ образомъ учителямъ языковъ и наукъ не трудно будетъ повѣрять письмо учениковъ: приложенный къ тетради образецъ служитъ имъ вѣрнымъ масштабомъ, по которому они въ одно мгновеніе могутъ вполнѣ оцѣнить написанное. Кромѣ того и сами ученики, приготовляя письменный урокъ, невольно будутъ имѣть въ виду этотъ образецъ, ими же самими написанный; онъ будетъ постоянно напоминать имъ о необходимости исполнить работу свою со всевозможною тщательностью.

Письмо есть собственно *первая* работа (ручная работа), которую мы даемъ ученикамъ; ею кладется основаніе всей будущей ученической дѣятельности; тутъ дѣти впервые пріучаются или къ тщательности и прилежанію, или къ небрежности и лѣни. А если это такъ, то нельзя не признать, что обученіе письму имѣетъ весьма важное значеніе для школы и жизни, и вполнѣ заслуживаетъ того вниманія, которое мы требуемъ для этого учебнаго предмета.

## III.

Какъ въ другихъ учебныхъ предметахъ, такъ и въ письмѣ, одинъ какой-нибудь способъ преподаванія въ извѣстное время преобладалъ надъ другими, и изъ исторіи обученія письму видно, что господствующимъ дѣлался всегда тотъ способъ, который преимущественно налегалъ на слабыя стороны преподаванія, т. е. удовлетворялъ тѣмъ дидактическимъ условіямъ, которыя до того времени были въ совершенномъ пренебреженіи. Такими господствующими способами были: *линейный* (обученіе по сѣткѣ), споспѣшествующій развитію глазомѣра и вѣрному изображенію; *генетическій* — методическій переходъ отъ простого къ сложному и отсюда проистекающее ясное, правильное пониманіе каждаго буквеннаго знака; *способъ Керстера*, налегающій на физіологически-правильное движеніе

и развитіе членовъ тѣла, участвующихъ въ письмѣ: *тактическій*—общая дѣятельность всего класса, постепенный переходъ къ скорописи, недопускающій ни малѣйшихъ скачковъ. Всѣ эти способы имѣли свою историческую причину: они полагали свою главную цѣль въ томъ требованіи, которое до того времени было совершенно упущено изъ виду. Вслѣдствіе этого каждый изъ нихъ становился односторонними и впадалъ въ крайность, какъ напримѣръ *линейный способъ* — своимъ слишкомъ медленнымъ и точнымъ, геометрическимъ черченіемъ и прилаживаніемъ буквъ въ квадратную или ромбическую сѣть, отчего терялась свобода руки и розмахъ почерка; *генетическій*—педантски—основательными и продолжительными разсужденіями объ образованіи одной какой-нибудь буквы, такъ что до сущности дѣла, до упражненія въ письмѣ, вовсе не доходило; *способъ Кестерса*—своимъ чисто-практическимъ механизмомъ, своими неправильными и рѣзкими переходами превращалъ обученіе въ дрессировку; наконецъ *тактическій способъ*—тѣмъ, что считаніе въ тактъ начиналось уже съ перваго урока и продолжалось до окончанія полнаго курса.

Въ наше время требуется отъ всякаго основательнаго обученія письму, чтобы на всѣ вышеисчисленные способы или, вѣрнѣе сказать, моменты преподаванія, обращено было въ свое время и въ своемъ мѣстѣ должное вниманіе, и чтобы письмо въ самомъ началѣ обученія считалось однимъ изъ главныхъ предметовъ, наравнѣ съ чтеніемъ и счисленіемъ; т. е. у учителя языка или ариѳметики ученики должны писать точно такъ, какъ у учителя письма: такъ же правильно и крупно. На это-то послѣднее требованіе до сихъ поръ, сколько мнѣ извѣстно, не обращали никакаго вниманія, вслѣдствіе чего многіе ученики пишутъ двоякимъ почеркомъ.

Какъ же удовлетворить всѣмъ требованіямъ такого основательнаго обученія письму?

Если бы кто-нибудь имѣлъ досугъ и случай посѣтить нѣ-

сколько школъ во время уроковъ чистописанія, тотъ удивился бы, какъ различно преподаютъ одинъ и тотъ же предметъ, независимо отъ того различія, которое кроется въ личности учителя (т. е. въ манерѣ его).

Причина такого явленія проистекаетъ частію отъ равнодушія, съ которымъ смотрятъ на этотъ предметъ, частію отъ ложнаго взгляда, который до сихъ поръ царствуетъ на ходъ преподаванія его. Многіе думаютъ, что учить письму можетъ всякій, у кого красивый почеркъ и кто хорошо рисуетъ фактурныя буквы. До сихъ поръ еще, при опредѣленіи учителя письма къ должности, выборъ падаетъ нерѣдко на того, кто представитъ самую красивую пробную пропись; а умѣетъ ли онъ вмѣстѣ съ тѣмъ передать красоту своего почерка своимъ ученикамъ, объ этомъ почти не заботятся. А между тѣмъ понятіе о способѣ преподаванія учителя могутъ дать лишь письменныя работы его учениковъ, и не нѣсколькихъ только учениковъ, а всѣхъ, которыхъ онъ обучалъ въ теченіе извѣстнаго времени.

Восхищаясь красивыми завитками и росчерками, забываютъ, что школѣ нужны не одни художники въ письмѣ, что художникъ въ письмѣ долженъ быть вмѣстѣ съ тѣмъ и художникомъ въ преподаваніи, если онъ хочетъ *обучать* своему искуству и притомъ—успѣшно. Также забываютъ, что красивый, плавный почеркъ, не теряющій своего изящества при самомъ скоромъ письмѣ, для школы гораздо нужнѣе всевозможныхъ калиграфическихъ фокусовъ, которые, къ слову сказать, вовсе не такъ мудрены, какъ думаютъ непосвященые въ это искуство. Стóитъ только въ поговоркѣ; «проворство не колдовство», первое слово замѣнить противоположнымъ ему, чтобы убѣдиться, что не всякій, кто красиво *рисуетъ* буквы, умѣетъ красиво *писать* ихъ. Примѣромъ тому можетъ служить бóльшая часть литографовъ, граверовъ и рѣщиковъ на камнѣ: они рисуютъ очень красиво всевозможныя рукописныя

буквы, а пишутъ часто неразборчивымъ, ученическимъ почеркомъ.

Другая причина различнаго преподаванія письма заключается въ томъ, что многіе учителя не слѣдятъ за историческимъ развитіемъ способовъ обученія письму во всемъ его объемѣ: имъ случайно попадется въ руки методическое руководство, авторъ котораго обращаетъ особенное вниманіе на одно изъ вышеприведенныхъ требованій и выхваляетъ его какъ единственно и непремѣнно приводящее къ цѣли. Они спѣшатъ воспользоваться добытыми свѣдѣніями, дѣлаютъ примѣненія и достигаютъ удовлетворительныхъ или неудовлетворительныхъ результатовъ. Одни, самодовольные, останавливаются на однажды усвоенномъ ими способѣ, другіе же хватаются на удачу за какое-нибудь другое руководство, или съ недовѣріемъ сопротивляются всякому «нововведенію»; въ обоихъ случаяхъ вскорѣ является рутина, закоснѣлость.

Поэтому-то и господствуетъ разногласіе въ методахъ обученія письму; потому-то обученіе это не ставится на ряду съ другими элементарными предметами (какъ чтеніе и счисленіе) и не считается одинаково съ ними важнымъ.

Для достиженія этого равенства нужно, чтобы обученіе письму соотвѣтствовало всѣмъ основнымъ условіямъ, отъ которыхъ вообще зависитъ всякій разумный способъ элементарнаго преподаванія.

Условія эти слѣдующія:

1) *Возможное раздѣленіе трудностей* (линейный способъ.

2) *Строго-послѣдовательный переходъ отъ легчайшаго къ болѣе трудному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному* (генетической способъ).

3) *Возбужденіе охоты и вниманія* (тактическій способъ при помощи графической сѣти).

4) *Извлеченіе правилъ изъ наглядныхъ примѣровъ.* (И

образованіе буквъ имѣетъ свои правила, которыя какъ можно *чаще* должны быть приводимы въ сознаніе учениковъ путемъ наглядныхъ, посредствомъ анализа и синтеза.

5) *Постоянное руководство къ примѣненію и повторенію изученнаго* (въ словахъ, сентенціяхъ и проч.).

6) *Развитіе различныхъ умственныхъ способностей* (памяти, мыслительной способности и проч.).

Всѣ эти условія должны заключаться какъ въ методическомъ искуствѣ самого преподавателя, такъ и въ устройствѣ хода и средствъ обученія, иначе обученіе не будетъ *всестороннее*.

Прежде чѣмъ перейти къ ходу обученія письму, скажемъ еще нѣсколько словъ о томъ, когда слѣдуетъ начать это обученіе и какъ часто должно происходить оно.

Опредѣлить въ точности возрастъ невозможно, но по большей части дитя становится способнымъ къ этому обученію на седьмомъ году.

Что же касается до другого, болѣе важнаго вопроса, то многіе думаютъ, что начинающему обучаться письму достаточно 2—3 часовъ въ недѣлю, и что въ началѣ не слѣдуетъ слишкомъ утомлять его. Мы же, напротивъ, того мнѣнія, что самое первое начало должно быть прочно и основательно. Въ первое время, когда учебный предметъ имѣетъ еще всю прелесть новизны, тогда-то и нужно живо преодолѣвать одну за другой всѣ трудности первоначальныхъ основаній и пользоваться моментомъ свѣжести, пока ничто въ предметѣ еще не наскучило и не утомило. Поэтому необходимо быстрое и дѣльное начало, чтобы ученики почувствовали, что они успѣваютъ, и чрезъ то пріобрѣли охоту, бодрость и силу къ дальнѣйшему труду.

Само собою разумѣется, что, смотря по личности ребенка, съ нимъ можно заниматься въ первое время $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ или $\frac{3}{4}$ часа за разъ. Ребенокъ еще не въ состояніи долго обращать свое вниманіе на одинъ и тотъ же предметъ, не утомляясь; а утомленіе еще слабой силы ученика приноситъ болѣе вреда,

чѣмъ пользы. *Слѣдовательно, начинающему надо упражняться по возможности ежедневно, но не до утомленія* (*).

## Ходъ обученія (низшая степень).

Странно требовать отъ ребенка, который не умѣетъ еще ни *владѣть рукою*, ни измѣрять глазомъ величины, ни опредѣлять разстоянія, — чтобы онъ писалъ буквы. Нужно сперва сдѣлать ребенка способнымъ къ письму, а для этого необходимы нѣкоторыя *приготовительныя упражненія*, состоящія въ слѣдующемъ:

1) Слѣдуетъ показать и переименовать ребенку участвующіе въ письмѣ органы тѣла, какъ то: большой, второй и третій пальцы, кисть, ручной суставъ, локоть (предплечіе) и проч.

2) Сдѣлать наглядными понятія: вверху, внизу, направо вверху, налѣво вверху и т. д.

Такія объясненія не всегда лишни; напротивъ, большею частію они очень нужны для маленькихъ дѣтей, начинающихъ учиться.

3) Показывать и упражнять въ томъ, какъ слѣдуетъ держать карандашъ (или грифель), органы тѣла, участвующіе въ письмѣ, все тѣло, бумагу или доску.

При писаніи буквъ нельзя научить ребенка владѣть перомъ (карандашомъ или грифелемъ), потому что въ это время движеніе органовъ тѣла, участвующихъ въ письмѣ, становится слишкомъ сложнымъ; дитя же можетъ научиться основательно только тому, что показывается по частямъ, *одно за другимъ*, а не вдругъ.

---

(*) Вмѣсто 2—3 часовыхъ уроковъ, въ началѣ было бы лучше учредить 4 – 6 получасовыхъ уроковъ.

Упражненія, сюда относящіяся, суть слѣдующія:

4) *Горизонтальныя черты слѣва направо.* Учитель дѣлаетъ на большой доскѣ, вверху на лѣвой сторонѣ, точку, и спрашиваетъ ученика, что онъ написалъ и *гдѣ* находится точка. Потомъ онъ дѣлаетъ точку вверху на правой сторонѣ (повторяя тотъ же вопросъ); затѣмъ проводитъ прямую горизонтальную черту отъ лѣвой къ правой точкѣ, и заставляетъ учениковъ дѣлать то же самое, при чемъ строго наблюдаетъ, правильно ли они держатъ карандаши или грифеля.

Затѣмъ паралельно первой чертѣ проводится нѣсколько другихъ чертъ.

5) Подобнымъ же образомъ проводятся сверху внизъ *вертикальныя черты,* причемъ всегда назначается мѣсто, гдѣ онѣ должны начинаться и гдѣ кончаться.

6) Горизонтальныя черты справа налѣво.

7) Раздѣленіе верхней и нижней горизонтальныхъ чертъ на 2, 4, 8 и т. д. равныхъ частей.

8) Соединеніе верхней средней точки съ лѣвою крайнею нижнею точкою, верхней правой точки съ среднею нижнею точкою (косая или наклонная линія).

9) Проведеніе наклонныхъ параллельныхъ линій (укорачивающіяся и удлиняющіяся линіи).

10) Удлиненіе чертъ въ 2, 3 и болѣе разъ. Затѣмъ дѣтямъ показываютъ длину дюйма и заставляютъ ихъ проводить горизонтальныя, вертикальныя и наклонныя линіи въ 2, 3, 4, $1^1/_2$, $^1/_2$ дюйма длины, и т. д.

Всѣ эти предварительныя упражненія производятся карандашомъ на бумагѣ или грифелемъ на доскѣ (*), и продолжаются

(*) Если начинающіе упражняются грифелемъ на доскѣ, то необходимо вкладывать грифель въ перо; такимъ образомъ грифель не можетъ ломаться, а дѣти не будутъ имѣть случая писать слишкомъ короткимъ грифелемъ.

до тѣхъ поръ, пока пальцы и рука не пріучатся правильно держать ихъ.

Слѣдуетъ еще замѣтить, что всѣ эти упражненія производятся не иначе, какъ въ тактъ. Это приковываетъ мысли ученика къ предмету ученія и предохраняетъ его отъ разсѣянности. Тактъ можно обозначать счетомъ: разъ-два-три, такъ чтобы въ продолженіе каждаго слова проводилась черта; но при этомъ надобно слѣдить за тѣмъ, чтобы каждая черта проводилась отъ начала до конца *съ одинаковою скоростью.*

По причинамъ, указываемымъ практикою и по нѣкоторымъ другимъ, приведеннымъ нами, не слѣдуетъ слишкомъ долго останавливаться на пріуготовительныхъ упражненіяхъ, въ противномъ случаѣ они превратятся въ упражненія чертежныя.

Когда ученикъ научился держать карандашъ (или грифель), и когда вышеприведенныя упражненія приспособили его руку и глаза къ письму, то можно перейти къ писанію буквъ въ линейной сѣти. Но чтобы дѣти понимали значеніе этой сѣти, надобно заключить предыдущія упражненія объясненіемъ самой сѣти.

Подготовивъ такимъ образомъ ученика, можно приступить къ собственно элементарному курсу письма.

## Элементарный курсъ.

Задача этого курса состоитъ въ томъ, чтобы приготовленнаго къ письму ученика научить простому, правильному и четкому письму, отъ котораго впослѣдствіи уже легко перейти къ красивой и бойкой скорописи.

Каждая буква должна, въ мельчайшихъ подробностяхъ своихъ, соотвѣтствовать основнымъ условіямъ письма (см. выше).

Ученикъ долженъ умѣть совершенно правильно изобразить каждую букву, *безъ* прописи, на память.

Представленная графическая сѣть имѣетъ цѣлью не что

иное, какъ дать возможность ученику *дѣйствительно* и по силамъ *совершенно* исполнить требованія этого курса.

Въ эту сѣть вписываются буквы постепенно, въ слѣдующемъ (такъ называемомъ генетическомъ) порядкѣ, чѣмъ и удовлетворяется вышеупомянутое основное требованіе элементарнаго обученія. Преимущественно слѣдуетъ наблюдать, чтобы ученикъ въ точности придерживался графической сѣти; нельзя дозволять ему ни малѣйшаго уклоненія отъ нея, ни въ томъ, чтобы онъ не доводилъ чертъ до назначенной линіи, ни въ томъ, чтобы переходилъ чрезъ эту линію.

### Первая степень (строчныя буквы).

I. Группа буквъ составившихся изъ *прямыхъ* и *внизу закругленныхъ* основныхъ чертъ.

Основныя начертанія буквъ этой группы суть: точка, узелъ и петля.

*і и й ш ц щ — ь ы — л м — ч*

*ъ ѣ. — н.*

(При упражненіи надъ этими буквами можно учить писать цифры *1* и *4*, и притомъ помѣщать ихъ въ двухъ верхнихъ линейкахъ линейной сѣти).

Каждая изъ этихъ буквъ изучается сперва отдѣльно, а потомъ въ совокупленіи съ одною или двумя однородными. Затѣмъ можно задавать писать слоги и короткія слова. Разумѣется, что въ этихъ словахъ не должны встрѣчаться буквы не изученныя еще ученикомъ. Примѣръ: *щи, ищи, ни, чини, мы, цѣни, лѣнь, лиши.*

При задаваніи длинныхъ словъ, можно раздѣлить ихъ на слоги напримѣръ: *ни щій, чин-ный, мы-ши.*

Подобныя слова могутъ пріискивать и сами ученики; это имъ доставитъ удовольствіе.

Волостныя черты (не соединительныя) буквъ *и, ш, п, т, у,* и т. д. должны сливаться съ основною чертою, начиная съ средины ея.

(*Точка* и *краткій знакъ* ставятся надъ буквами не ранѣе, какъ по окончаніи всего слова).

II. Группа буквъ, составившихся изъ основныхъ чертъ, закругленныхъ *вверху*, и закругленныхъ *вверху* и *внизу*.

*г п т.* — *р.* — *у* (Цифра 7 и 8).

Упражненія, какъ выше сказано.

Слоги и слова: *ну, гну, при, чти, чту, тру, три, шу ти, уши, рь-ши, пи-ши, тьнь.*

(Первая основная черта въ буквахъ *и, т, у* въ началѣ слова можетъ быть закруглена, но въ серединѣ или концѣ слова должна быть острою.)

III. Группа буквъ, составившихся изъ *овалова*:

1) Съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ:

*с о е ю а б д с е я*

(Цифры: *6, 0*).

2) Съ нажимомъ на правой сторонѣ: *е з к.*

(Цифры: *2, 3, 5, 9*).

3) Съ нажимомъ на лѣвой и правой сторонѣ: *ф ѳ ѳѳ.*

Что касается до образованія «я», то я согласенъ съ тѣми, которые начинаютъ эту букву снизу (съ точки) и оканчиваютъ, не отнимая пера. Этотъ способъ писанія «я» совершенно соотвѣтствуетъ основному правилу письма: «писать все по возможности непрерывно, не отнимая пера отъ бумаги». Такимъ образомъ если начать букву «я» сверху, то при словѣ *дядя* придется поднять перо *пять* разъ, тогда какъ при первомъ способѣ его изображенія перо поднимается только *одинъ* разъ. То же самое я имѣлъ въ виду при образованіи буквы *к*. Если

правую сторону его начать съ точки, то при писаніи слова *какъ* перо надо поднять *три* раза, тогда какъ при моемъ способѣ изображенія *к* перо въ этомъ словѣ поднимается *одинъ* разъ.

Упражненія, какъ выше сказано.

Слова: *папа, дитя, баба, эти, боже, жаба, кры-ша, тише, зна-ки, шире, даже, храни, буря, баня, башня, финикъ, суша, рука, жажда, какъ, тишина, хижина, курица, ящикъ.* Повтореніе буквъ и цифръ въ обыкновенномъ порядкѣ.

Писаніе буквъ, словъ и цифръ наизусть подъ диктовку.

Объ упражненіи этомъ я обыкновенно заранѣе предваряю своихъ учениковъ, и оно чрезвычайно интересуетъ ихъ. Оно очень способствуетъ твердому изученію буквъ и служитъ лучшимъ доказательствомъ того, успѣли ли ученики вполнѣ усвоить себѣ изучаемыя буквы, или нѣтъ. Это упражненіе должно продолжаться до тѣхъ поръ, пока ученикъ не научится писать каждую букву наизусть тотчасъ и совершенно правильно.

Замѣчанія, относящіяся до вписыванія буквъ въ линейную сѣть.

1) Каждая часть *прямой основной черты буквъ*: *г і и й л н п р т у ц ч ш щ ъ ы ь ѣ (а д ж к ю ф я)* должна писаться по *наклонной* (или косой) *линіи.*

Вторая основная черта буквы *м* составляетъ исключеніе: она проводится книзу, на одну треть клѣтки влѣво отъ косой линіи.

2) У буквъ, составляющихъ полные овалы: *а, б, д, о, ф, ѳ,* и лѣвая, и правая дуги оваловъ должны *касаться* обѣихъ смежныхъ косыхъ линій. Исключеніе составляетъ буква *ю,*

овалъ которой пересѣкается косою линіею на двѣ равныя части, такъ что эта буква занимаетъ $1^1/_2$ клѣтки.

3) Полуовальныя буквы съ нажимомъ на лѣвой или правой сторонѣ: *с, е, в,* и *э, з, х, к,* своею наружною стороною *касаются* косой линіи. Исключеніе составляютъ буквы *л* и *ю.* Въ послѣдней буквѣ первый полуовалъ приходится въ серединѣ между 1-ою и 2-ою, а послѣдній полуовалъ въ серединѣ между 2-ою и 3-ею наклонными линіями.

4) Узлы, петли и краткій знакъ буквъ: *й о ы ч ъ ъо у щ* дѣлаются въ серединѣ, между двумя смежными косыми линіями. Краткій знакъ же пишется не высоко надъ буквою *и.*

5) Соединительныя черты буквъ *н* и *ю,* крючки буквъ *в* и *е,* узлы буквъ *ъ ы ь ѣ,* и петли буквъ *з* и *к* должны приходиться въ серединѣ между обѣими горизонтальными, строчными линіями.

6) Точки, въ которыхъ пересѣкаются линіи петель *у* и *д* должны лежать на нижней горизонтальной (строчной) линіи, а точки, въ которыхъ пересѣкаются линіи петель *е* и *ѣ,* въ серединѣ между верхнею и нижнею горизонтальными (строчными) линіями (на косой линіи).

Что касается до словъ для письма, то нужно выбирать только такія, которыя удобно вписываются въ сѣть, не погрѣшая вмѣстѣ съ тѣмъ противъ основныхъ правилъ письма. Вмѣсто правилъ объ этомъ предметѣ я къ приведеннымъ словамъ приведу ниже еще нѣсколько такихъ словъ.

### Способъ обученія.

Обученіе письму должно начаться съ буквъ роднаго языка

и не переходить къ буквамъ другого языка до тѣхъ поръ, пока ученикъ не научится писать наизусть твердо и правильно буквы *одного* языка.

Передъ каждымъ упражненіемъ надо объяснить, что именно будетъ дѣлаться.

Каждая буква, которую ученикъ долженъ изучить, предварительно разлагается учителемъ на большой доскѣ (на которой также изображена графическая сѣть) на отдѣльныя части, которыя передъ его глазами и соединяются вновь. При этомъ необходимо, чтобы каждая вновь присоединяющаяся часть буквы сперва изучалась *сама по себѣ* отдѣльно, а потомъ уже въ соединеніи съ изученными частями; такъ напр. у буквы *у* сперва изучается петля, а у *оу* сперва узелъ (съ однократнымъ нажимомъ); а потомъ уже переходятъ къ писанію всей буквы.

Объясненія, словесныя истолкованія и описанія буквъ, предназначенныхъ для письма, такъ существенно и необходимо нужны, что безъ нихъ совершенно невозможно сознательное пониманіе буквенныхъ формъ. Безъ такого точнаго и твердаго изученія этихъ формъ нельзя удержать ихъ въ памяти, а потому нельзя и правильно изобразить ихъ.

Слѣдовательно главное условіе въ обученіи письму состоитъ въ томъ, чтобы *прежде написанія* изучаемой буквы, ученикъ могъ объяснить учителю, какъ онъ напишетъ ее.

Вовсе не лишнимъ будетъ распространить это объясненіе даже на самыя незначительныя части буквъ. Такъ, напримѣръ, ученикъ будетъ цѣлые годы малевать точку и узелъ, если ему не покажутъ, что они дѣлаются однимъ нажимомъ пера, которое слѣдуетъ держать правильно и такъ, чтобы раскепъ нѣсколько раздвинулся.

Всѣ буквы должны писаться *однимъ* почеркомъ пера (развѣ за исключеніемъ буквъ *х*, *э*, *ю*, *ѳ* (*і*. *й*), при изображеніи

которыхъ перо поднимается одинъ разъ, и буквы *ж*, которую нельзя написать, не поднявъ пера два раза; поэтому-то тактическій способъ обученія, требующій слитнаго письма, встрѣчаетъ множество затрудненій при изученіи этихъ буквъ.

Какъ выше сказано было, можно изучать сперва по одной буквѣ (упражненіе безъ передвиженія руки), а потомъ соединивъ съ этою буквою двѣ, три и болѣе тѣхъ же буквъ,— весьма хорошее упражненіе для письма съ одного почерка и для письма *скользящею рукою* (*).

Вышеприведенныя сопоставленія краткихъ словъ и фразъ изъ выученныхъ буквъ представляютъ ученику полезное и занимательное разнообразіе. Ученикъ долженъ писать каждое слово на нѣсколькихъ строкахъ сряду.

Чтобы съ самаго начала пріучить ученика правильно держать перо и внимательно трудиться, учитель долженъ сначала руководить дѣятельностью ученика, т. е. говорить ему, что̀ слѣдуетъ дѣлать; напр. при образованіи *и*: 1) нажимъ въ верхней лѣвой точкѣ пересѣченія, — пауза; 2) ровная черта внизъ; 3) закругленіе и небольшая черта вверхъ; 4) нажимъ, — пауза; 5) ровная черта внизъ и закругленіе.

*ѣ*: 1) черта вверхъ въ средину, 2) нажимъ и тонкая черта въ правый уголъ, 3) нажимъ и одинаковой съ нимъ толщины черта внизъ и закругленіе, 4) узелъ въ срединѣ.

Подсказываніе это производится въ тактъ.

Къ настоящему же тактированію, т. е. писанію по счету, можно перейти не ранѣе, какъ по совершенно правильномъ изученіи ученикомъ азбуки. Онъ долженъ быть въ состояніи представить ее себѣ ясно, какъ бы въ видѣ *прописи*, мель-

(*) Само собою разумѣется, что и этому послѣднему дѣйствію надобно сперва научить учениковъ, тѣмъ болѣе, что оно представляетъ такое прочное основаніе для послѣдующаго изученія скорописи.

кающей передъ его умственнымъ взоромъ. Прежде чѣмъ распоряжаться азбукою, онъ долженъ овладѣть ею.

Впрочемъ, считать въ тактъ можно и при писаніи вышеприведенныхъ словъ каждой группы, даже при каждой изученной буквѣ, отдѣльно или рядами написанной. Только счетъ этотъ въ началѣ долженъ быть *очень медленный*.

Что же касается того, какъ именно считать, то можно предпочесть тотъ способъ счета, который обозначаетъ только основныя черты, точки и узлы, т. е. считаетъ каждый нажимъ пера. Такъ напр. при писаніи слова *миръ* перо нажимается восемь разъ, слѣдовательно и считается: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Такъ какъ названія чиселъ послѣ 10 слишкомъ многосложны, то можно вообще ограничиться счетомъ до 10; если же слово имѣетъ болѣе десяти нажимовъ, напр. 13, какъ слово «*крыша*», то досчитавъ до 10, слѣдуетъ начать опять съ начала. Впослѣдствіи ученики могутъ считать сами по одиночкѣ, одинъ за другимъ, или по скамейкамъ, или всѣ вмѣстѣ — хоромъ (послѣднее конечно въ полголоса).

Такъ какъ всѣ ученики одного класса или отдѣленія пишутъ *одно и то же* (пропись находится на большой доскѣ), то учитель можетъ во время писанія переходить отъ одного ученика къ другому, замѣчать сдѣланныя ими ошибки и поправлять преимущественно или прежде всего тѣ, которыя сдѣланы большинствомъ учениковъ. Слѣдовательно исправленіе ошибокъ—*общее*, производится всѣмъ классомъ въ одно время и становится при дальнѣйшихъ упражненіяхъ менѣе и менѣе нужнымъ. Для легчайшаго пониманія, отдѣльныя части буквъ должны имѣть опредѣленныя названія.

Есть еще одно хорошее средство пріучить учениковъ къ внимательности и точности въ работѣ, а именно: иногда (лучше всего предъ окончаніемъ урока) можно вызывать учениковъ и въ особенности тѣхъ, которые невнимательны и вѣтрены, къ

большой доскѣ и заставлять писать *наизусть* заученныя буквы или слова, причемъ другіе ученики должны быть судьями и, восклицаніями «вѣрно» или «невѣрно», выражать свое мнѣніе. Такимъ образомъ каждый ученикъ познаетъ какъ свои способности, такъ и вредъ отъ невниманія, и постарается лучше и заботливѣе приняться за дѣло. Онъ увидитъ, на какой степени онъ стоитъ, и чего ему недостаетъ, для того чтобы быть довольнымъ собою. Тотъ много дѣлаетъ въ воспитаніи, кто доводитъ своихъ учениковъ до *самопознанія*.

Въ заключеніе я перечислю еще нѣсколько упражненій, которыя, ради большаго утвержденія въ памяти или для испытанія, могутъ быть отчасти предпринимаемы въ классѣ, отчасти задаваемы на домъ (если считать домашнія задачи необходимыми).

Писаніе строчныхъ буквъ:

1) По вышераздѣленнымъ группамъ.

2) По алфавитному порядку.

3) По числу основныхъ чертъ (считая нажимы, точки и узлы).

Буквы каждаго изъ этихъ трехъ отдѣленій могутъ быть написаны отдѣльно, или въ соединеніи одна съ другой.

Соединительныя черты могутъ быть или короткія, или длинныя — для упражненія въ передвиженіи руки. При этомъ *одну и ту же* букву можно писать по *нѣскольку* разъ (тѣсно или широко), или слитно—*построчно*. Чѣмъ длиннѣе соединительныя черты, проводимыя отъ одной буквы къ другой, тѣмъ тверже сдѣлается почеркъ.

Наконецъ — писаніе словъ и короткихъ предложеній.

### Вторая степень (прописныя буквы.)

Какъ въ строчныхъ, такъ и въ прописныхъ буквахъ русской азбуки преобладаетъ овальная форма.

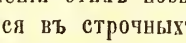
Новыя, не встрѣчавшіяся въ строчныхъ буквахъ основныя черты, суть:

1) пламеневидная линія:

2) нижняя и верхняя волнистыя линіи:

Изъ соединенія этихъ новыхъ основныхъ чертъ съ прежними, встрѣчавшимися въ строчныхъ буквахъ, происходитъ слѣдующій методическій (генетическій) порядокъ буквъ:

I. Группа буквъ, въ которыхъ преобладаетъ *овалъ*, и именно:

1) съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ:  — (1)

2) съ нажимомъ на правой сторонѣ:

3) съ нажимомъ на правой и лѣвой сторонѣ:

Упражненіе, какъ описано выше при строчныхъ буквахъ.

Писаніе словъ, каковы: *Сура. Сажа. Судакъ* (2). *Ока. Орша. Онъ. Окно. Ѳита. Енотъ. Эмба. Эхо* (3). *Западъ. Зайка. Хотинъ. Хоперъ. Жница. Жукъ.*

II. Группа буквъ, имѣющихъ — *основныя черты строчныхъ буквъ г и і*

Напримѣръ:  —  —

Упражненіе, какъ выше. Слова: *Цна. Царицынъ. Шацкъ.*

---

(1) Употребленныя здѣсь рукописныя буквы отнюдь не должны быть принимаемы за образецъ прописныхъ буквъ; въ типографіи нѣтъ другихъ.

(2) Основная черта этого и всѣхъ слѣдующихъ проводится въ серединѣ между двумя смежными наклонными линіями.

(3) Точка соприкосновеній обоихъ полуовоидовъ въ буквѣ  должна приходиться въ серединѣ между двумя наклонными линіями.

*Шуша* (4). *Шашка. Щука. Чаша. Чаны. Утро. Уфа. Унжа. Ложка. Липа. Лице. Арка. Аршинъ. Манна. Море. Яйцо. Ящикъ.*

III. Группа буквъ, имѣющихъ основною чертою *пламеневидную линію* въ соединеніи съ волнистою линіею и оваломъ.

*І Н Ж Ю К, — Ф — Ь Ъ Ы*

*Ѣ. — Д. — Р В Г Б П Т*

Слова: *Игра. Изба. Имя. Нора. Нота. Ноша. Южа. Юрта. — Кора, Крупа. Кружка.—Футъ. Фуражъ. — Дисна. Дунай. — Руно. Рать.—Вожа. Вятка.—Гиря. Баку. Баринъ.—Покой. Прутъ.—Туринъ. Тибръ. Триръ. Турція.*

Слова на всѣ прописныя буквы: *Азія, Аѳины. — Башкиръ, Британія.—Ваня, Варшава.—Готъ, Гриша, Груня.—Дуня, Данія, Даша.—Егоръ, Европа.—Зоя, Заиро.—Іона, Іуда, Іудиѳь.—Имя, Индія, Ирина.—Канны, Кипръ, Китай, Кукъ, Курды, Кама, Клинъ, Куръ. — Латышъ, Лука.—Маша, Марія, Маркъ, Макаръ.—Негръ, Ной, Наташа. — Оранія, Антонъ. — Параша. Пирръ, Платонъ, Парижъ. — Рона, Рѣжица, Сѣно, Сотъ. — Тазъ, Тора, Тацитъ, Татарія.—Уфа, Ушица.—Финнъ, —Хомякъ, Хладъ. — Царицынъ. — Чудо, Чуръ.—Штирія.—Югъ.—Яна, Яша, Ядринъ и т. д.* Фразы: *Я пишу.—Ты дашь чашу.—Я ищу Машу.—Вѣкъ живи. — Въ бѣдѣ Богъ не-далекъ.—Богъ труды любитъ.—Я дарю книгу,* и т. д.

Порядокъ вписыванія буквъ въ графическую сѣть объясненъ

---

(4) Слова эти, преимущественно названія географическія, учитель можетъ, по желанію, замѣнить другими именами мѣстностей, болѣе знакомыхъ дѣтямъ; главное, чтобы въ нихъ являлись подобныя же сочетанія буквъ.

выше и не представляетъ болѣе трудностей, а потому и не требуетъ болѣе объясненія. Вмѣстѣ съ тѣмъ даны были и необходимые совѣты относительно способа обученія.

Я только прошу позволенія у читателей обратить еще разъ вниманіе ихъ на то, что и при образованіи прописныхъ буквъ необходимо точное словесное объясненіе и повтореніе этого объясненія учениками. Никакъ не слѣдуетъ считать потерянымъ время, употребленное на эти толкованія. Не соблюдая этого условія, придется предоставить образованіе буквы темному чувству ученика, который будетъ упражняться въ немъ цѣлые годы и все-таки не съумѣетъ правильно написать буквы. Напротивъ того—показавъ ученику, сколько клѣтокъ должна занимать буква, и между которыми наклонными линіями должна она помѣщаться, гдѣ наприм. должна лежать петля буквы *д*, а также напомнивъ ему, наприм., что точка и лѣвая верхняя часть буквы *Р* лежатъ на одинаковомъ разстояніи отъ наклонной линіи, на которой приходится пламеневидная линія,—мы придемъ къ тому результату, что ученикъ не забудетъ всѣхъ этихъ мелочей, будетъ въ состояніи съ перваго урока правильно писать заданное ему и, кромѣ того, уже съ перваго урока сдѣлаетъ важное пріобрѣтеніе, именно научится *сознательно* работать.

Я назову нѣсколько упражненій, годныхъ для занятій въ классѣ или на дому.

Повтореніе прописныхъ буквъ:

1) по группамъ,

2) въ алфавитномъ порядкѣ,

3) по числу тактовъ (нажимовъ),

4) въ томъ же порядкѣ, но въ соединеніи съ сопменными строчными буквами.

5) Между прописными и строчными буквами вставляются 1)

*ш* 2) *т* 3) *шт* или *тш*. Все пишется, по возможности, съ одного почерка.

6) Слова и предложенія не длиннѣе одной строки. При фразахъ, выражающихъ вопросъ или приказаніе, слѣдуетъ объяснить *знаки препинанія* и заставить упражняться въ нихъ (*).

7) Помѣщеніе буквъ и словъ однихъ подъ другими, въ видѣ колоннъ.

Когда ученикъ такимъ образомъ, посредствомъ постояннаго упражненія въ писаніи строчныхъ и прописныхъ буквъ въ большомъ размѣрѣ, пріобрѣлъ достаточную *подвижность пальцевъ*, а посредствомъ длинныхъ соединительныхъ чертъ строчныхъ буквъ пріучилъ руку къ легкому горизонтальному *скольженію*; когда онъ привыкъ къ крайне нѣжному выполненію волосныхъ и соединительныхъ чертъ, умѣетъ *правильно держать* перо и вольно водить имъ; когда вписываніе буквъ въ графическую сѣть пріучило его къ *четкому, правильному изображенію буквенныхъ формъ* и правильному раздѣленію буквъ въ словѣ, и когда, наконецъ, писаніе по такту, развившее смѣлость и твердость органовъ тѣла, участвующихъ въ письмѣ, положило основаніе *четкому, твердому и плавному почерку*: тогда ученикъ можетъ перейти къ средней степени обученія.

Но предварительно надобно ученика элементарнаго курса подвергнуть еще слѣдующему испытанію.

Ученикамъ даютъ по полулисту бумаги, на которомъ начерчены горизонтальныя строчныя линіи и только нѣсколько на-

---

(*) Между отдѣльными словами предложенія надобно оставлять такой промежутокъ, чтобы можно было помѣстить въ немъ напр. букву *ш*. Послѣ точки мѣста оставляется больше, такъ чтобы могла помѣститься буква *ш*. Въ первомъ случаѣ пропускаются двѣ, во второмъ три наклонныя линіи.

клонныхъ линій (на разстояніи одного дюйма одна отъ другой), и заставляютъ ихъ на этомъ полулистѣ списывать съ большой доски нѣкоторыя извѣстныя имъ слова и предложенія. Если ученики выполняютъ эту задачу удовлетворительно, то ихъ заставляютъ списывать изъ книги для чтенія что-нибудь знакомое имъ, и притомъ такимъ образомъ: одинъ изъ учениковъ (или учитель) пишетъ на доскѣ то, что другіе ученики по порядку, каждый по одному слову, диктуютъ ему и сами пишутъ на полулистѣ. Если они въ состояніи каллиграфически-правильно списывать изъ печатной книги, то нѣтъ препятствія перейти съ ними къ слѣдующей степени обученія. Тутъ, гдѣ имъ будутъ предоставлены другія средства для усовершенствованія въ письмѣ, графическая сѣть уже болѣе не нужна.

## Примѣрный урокъ элементарнаго курса.

Ученики, положимъ, прошли уже всѣ предварительныя упражненія, необходимыя при основательномъ изученіи письма и состоящія въ правильномъ держаніи пера, правильномъ положеніи руки и въ развитіи глазомѣра. Далѣе они уже основательно изучили всѣ буквы первыхъ двухъ группъ, а изъ 3-ей группы до буквы *к*, и притомъ упражнялись въ нихъ такъ, что совершенно ясно могутъ представить себѣ всѣ составныя части буквъ, т. е. въ состояніи какъ составлять, такъ и разлагать любую изъ изученныхъ буквъ.

Теперь приступимъ къ изученію буквы 3-ей группы: *л*.

Каждый ученикъ имѣетъ передъ собою разлинованную тетрадь, т. е. съ графическою сѣтью.

Всѣ ученики одного класса или отдѣленія пишутъ *одно и то же*, какъ потому, что это не приватный урокъ, такъ и потому, что это элементарное обученіе. Ученики, стало быть,

имѣютъ передъ собою *не готовую* (литографированную) прописъ, а прописъ, возникающую передъ ихъ глазами (наглядно) на большой доскѣ.

Всѣ ученики пишутъ гусиными перьями (которыя учитель чинитъ дома). Впослѣдствіи можно дать мягкія и не слишкомъ острыя стальныя перья (напр. Sommerville Alfred, намѣченныя буквою *м*, т. е. media, среднія) *тѣмъ ученикамъ*, рука которыхъ уже пріобрѣла нѣкоторую твердость и совершенство въ изображеніи основныхъ чертъ, какъ равной толщины, такъ и утолщающихся или утончающихся.

Урокъ начинается:

— Сколько группъ (или отдѣленій) буквъ изучили вы до сихъ поръ? — Отвѣчай мнѣ на это ты, Ивановъ.

— Назовите мнѣ буквы 1-ой, 2-ой и 3-ей группы.

— Скажите мнѣ на память, какъ пишется (изображается) буква

1) прямая основная черта, 2) средняя соединительная черта съ нажимомъ и 3) прямая основная черта съ закругленіемъ внизу.

(Это повтореніе и описаніе буквъ на память очень важно, потому что ученикъ, какъ сказано, долженъ учиться писать съ прописи, запечатлѣнной въ его умѣ).

— Теперь пишите всѣ эту букву, а Ивановъ будетъ считать въ тактъ.

«Приложите перо! нажимъ! прямая основная черта!» и т. д.

— Петровъ сдѣлалъ грубую ошибку. (Учитель пишетъ неправильно изображенную букву на большой доскѣ). Скажите ему, что́ надо помнить при образованіи всякой буквы и буквы *т* въ особенности.

Всѣ: «буква *т* должна писаться, не отнимая пера отъ бумаги».

(Ученикъ, сдѣлавшій ошибку, повторяетъ это правило.)

— Напишите эту букву еще пять разъ. (При этомъ считаютъ въ тактъ.)

— Теперь я опишу вамъ букву, а вы назовите ее по описанію.

«Волосная черта кверху, 1) полуовалъ или дуга въ правую сторону, маленькая петля въ серединѣ, 2) полуовалъ или дуга въ правую сторону съ точкою.

«Это .»

— Вѣрно. Теперь, Ѳедотовъ, напиши эту букву на большой доскѣ; а прочіе пусть напишутъ ее въ тетради. (Считаніе въ тактъ, исправленіе буквы остальными учениками. Ошибки, встрѣчающіяся обыкновенно при изображеніи буквы *в*, суть: неясность точки, недостаточная закругленность обоихъ полуоваловъ, а также—верхній полуовалъ дѣлается больше нижняго.)

— Теперь мы приступимъ къ новой буквѣ, основныя черты которой очень походятъ на черты буквъ, только что повторенныхъ нами. Это строчное . Будьте внимательны.

(Учитель пишетъ *к* медленно на большой доскѣ, разграфленной точно такою же сѣтью, какъ и тетради. Ученики должны внимательно слѣдить за движеніями руки учителя).

Я еще разъ напишу вамъ эту букву. (Сдѣлавъ первую основную черту, учитель останавливается и спрашиваетъ учениковъ, что онъ написалъ).

«Прямую основную черту».

— Въ какихъ буквахъ вамъ уже встрѣчалась такая черта?

«Въ буквахъ *и, ѣ, ю.*»

— Такъ; только замѣтьте, что у буквы *к* черта эта выхо-

дить на четверть изъ верхней горизонтальной строчной линіи, такъ: . (Хотя между предварительными упражненіями учениковъ и встрѣчались дѣленіе и удлиненіе чертъ, но чтобы представить имъ ясно удлиненіе основной черты *к*, я каждый разъ сперва дѣлилъ наклонную линію, приходившуюся между обѣими горизонтальными, на двѣ половины, и каждую изъ этихъ половинъ еще на двѣ, а потомъ уже удлинялъ черту на четверть.)

— Скажи мнѣ, Петровъ, какъ ты напишешь эту часть буквы *к* въ графическую сѣть?

«Сперва я слегка проведу перо отъ лѣваго нижняго угла вверхъ направо до верхней точки удлиненія; потомъ нажму его и остановлюсь (чтобы раздвинулись кончики раскепа), а затѣмъ проведу его съ равномѣрнымъ нажимомъ по наклонной линіи вплоть до нижней строчной линіи, гдѣ снова остановлюсь.»

— Теперь я буду писать вторую часть: начну внизу въ точкѣ пересѣченія, проведу черту слегка кверху и, приближаясь къ наклону, начну закруглять ее вправо, потомъ сдѣлаю *правый полуовалъ* до середины и маленькую *горизонтальную* петлю, и наконецъ прямую основную черту съ закругленіемъ вправо (или черту *г*).

— Какая буква пишется сходно съ этою частью буквы *к*?

«Буква *з*, съ тою только разницею, что послѣдняя часть буквы *к* загибается направо, какъ буква *г*.

— Изъ какихъ же основныхъ чертъ состоитъ буква *к*?

1) Изъ прямой, кверху удлиненной, основной черты, 2) изъ маленькаго полуовала на правой сторонѣ и 3) изъ основной черты буквы *г*.

Замѣтьте себѣ еще, что первая основная черта должна при-

ходиться на первой наклонной линіи, а вторая и третья (нажимы полуовала и *г*) на второй наклонной линіи, — что петля должна быть на самой серединѣ между обѣими горизонтальными линіями, и что вся буква пишется съ *одного почерка*.

(Учитель стираетъ съ доски букву *к* и спрашиваетъ какого-нибудь ученика, *что ему надо сдѣлать*, чтобы написать букву *к*. При этомъ учитель пишетъ совершенно такъ, какъ говоритъ ученикъ, не исключая даже ошибочныхъ указаній, потому что такимъ образомъ ученикъ тотчасъ замѣчаетъ свою ошибку и тутъ же исправляетъ ее. При этомъ онъ пріучается къ самосужденію и къ исправленію своей собственной работы, и привыкаетъ подчинять свои дѣйствія не темному чувству, а ясному сознанію )

Когда ученики такимъ образомъ ясно и отчетливо усвоили себѣ форму новой буквы, тогда приступаютъ къ упражненію въ ней.

Сперва принимаются за вторую часть буквы *к*, потому что она еще вовсе не знакома ученикамъ и слѣдовательно требуетъ ихъ исключительнаго вниманія. Въ началѣ ученики упражняются въ писаніи этой части по словесному счету, не соединяя повторяемыхъ фигуръ между собой, а потомъ по цыфирному счету, связывая 2 или 3 фигуры болѣе или менѣе длинными чертами, смотря по приказанію учителя.

Если ученики научились твердо писать эту часть буквы, то и вся буква не представляетъ обыкновенно для нихъ большого труда: упражненіе въ ней на нѣсколькихъ строчкахъ обыкновенно достаточно.

— Посмотрите, съумѣете ли вы написать эту букву нѣсколь-

ко разъ сряду, не отнимая вовсе пера (въ связи) и оставляя въ промежуткѣ между каждымъ *k* одну наклонную линію, вотъ такъ:

Писаніе въ совершенной связи, скользящею рукою, слѣдуетъ тотчасъ же за упражненіемъ въ писаніи отдѣльныхъ частей буквъ, безъ движенія руки. Оно устраняетъ налеганіе ручной кисти, въ особенности у сустава. Слѣдовательно, чѣмъ раньше упражненіе это начнется, тѣмъ лучше.

— Какъ должно считать въ тактъ при писаніи буквы ?

«1, 2, 3», потому что перо нажимается три раза».

— Повторите правило счета въ тактъ при писаніи буквъ.

«*Сколько разъ нажимается перо, столько разъ считается въ тактъ* (включая сюда и точки и узлы).

— Теперь начнемъ. Никто не начинаетъ новой строки до тѣхъ поръ, пока я не назначу 1-ая строка! Приложите перо (внизу слѣва, въ точкѣ пересѣченія)! 1, 2, 3, — 1, 2, 3, и т. д.

Всѣ ученики пишутъ одно и то же, черту за чертою, и считаютъ при этомъ по назначенному учителемъ такту, каждый отдѣльно, или по скамейкамъ, или хоромъ въ полголоса.

При этомъ учитель долженъ неутомимо напоминать учащимся о правильномъ положеніи тѣла и держаніи пера, съ неумолимою строгостью наблюдать, чтобы всѣ ученики *писали въ тактъ* и *съ одного почерка*, и указывать кому слѣдуетъ изъ учениковъ на равномѣрный нажимъ или правильное закругленіе дуги и т. д. Всѣ эти замѣчанія онъ дѣлаетъ въ полголоса или знаками.

Отъ времени до времени учитель можетъ соединить обаспо-

соба счета въ тактъ, присовокупляя къ счету учениковъ (1, 2, 3) свой словесный счетъ: «слегка вверхъ, равномѣрный нажимъ внизъ, слегка вверхъ, правый полуовалъ, петля въ серединѣ, основная черта внизъ по наклонной линіи, закругленіе». Это вноситъ жизнь въ занятіе и заставляетъ разсѣянныхъ учениковъ внимательно слѣдить за своимъ перомъ.

Ученикина писали одну строку. Учитель, который во время писанія ходилъ между скамейками, замѣтилъ *преобладающія* ошибки, т. е. такія, которыя сдѣланы большинствомъ учениковъ при изображеніи одной и той же буквы. Прежде чѣмъ начать вторую строку, онъ приступаетъ *къ исправленію*. Это *не отдѣльное исправленіе въ тетради, но общее исправленіе на большой доскѣ*.

— Вы пишете *к* не совсѣмъ правильно. Большая часть изъ васъ дѣлаетъ его такъ. (Учитель пишетъ *к* съ ошибкою, сдѣланною учениками.)

— Какую ошибку сдѣлали вы?

«Петля слишкомъ коса и не въ серединѣ, а она должна быть горизонтальною и приходиться въ самой серединѣ.»

— Такъ. Повторите это. (Учитель исправляетъ ошибку.)

Другіе написали *к* такъ. (Какъ выше.)

— Гдѣ тутъ ошибка?

«Послѣдняя часть буквы лежитъ не на наклонной линіи».

— Вѣрно. (Исправленіе.)

Происходятъ ли эти и другія ошибки отъ неяснаго сознанія буквы, отъ неспособности представить себѣ всю букву со всѣми составными частями ея, отъ невѣрнаго глазомѣра, или отъ преобладающей нетвердости руки и неумѣнія соединять буквы,— во всякомъ случаѣ опытный учитель скоро дознается, въ чемъ дѣло и обратитъ на отстающаго ученика особое вниманіе.

— Теперь начнемъ писать вторую строку; только постарай-

тесь избѣгать прежнихъ ошибокъ. Приложите перо! 1, 2, 3,— 1, 2, 3, — 1, 2, 3, — и т. д.

Учитель, проходя опять между скамейками, просматриваетъ тетради учениковъ и поступаетъ, какъ выше сказано, до тѣхъ поръ, пока всѣ ученики не научатся писать букву правильно и по возможности твердо.

Тогда учитель приступаетъ къ примѣненію буквы въ словахъ (а впослѣдствіи — въ предложеніяхъ).

Сперва слѣдуетъ выбирать короткія слова или самому, или предоставивъ это ученикамъ, и по возможности такія, въ которыхъ изучаемая буква встрѣчается нѣсколько разъ; напр. *крикъ*, *кошка*, *кашка*, потомъ въ соединеніи съ другими буквами: *край*, *икра*, *ракъ*, *крыша*, *китъ*, *рука*, *лукъ*, *око*, *окно*, *звукъ знакъ* и т. д.

Учитель пишетъ слово на большой доскѣ и заставляетъ учениковъ списать его въ тетрадь, безъ счета въ тактъ, и затѣмъ сосчитать число нажимовъ. Когда это сдѣлано, то ученики пишутъ это слово по такту одну или нѣсколько строкъ сряду.

То же самое упражненіе предпринимается и съ другими словами, въ которыхъ встрѣчается *к*, до тѣхъ поръ, пока ученики не научатся твердо и основательно изображать эту букву въ соединеніи съ другими.

---

### О правильномъ держаніи пера при письмѣ.

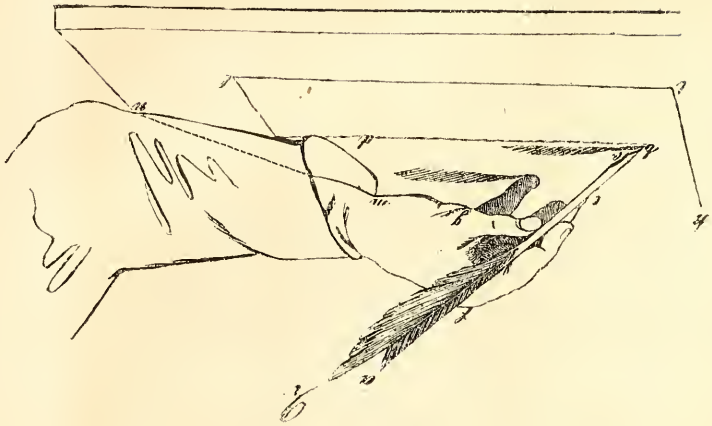
(Письмо къ г-ну... К.)

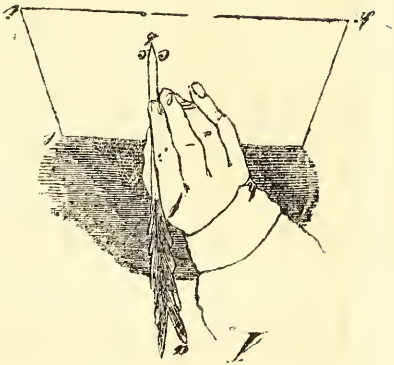
Вы весьма справедливо замѣтили, что въ первой статьѣ моей неоднократно говорится о наблюденіи учителемъ надъ учениками за правильностію положенія руки и держанія пера при письмѣ», но не объясняется, «въ чемъ состоитъ эта правильность». Такъ какъ

относительно *техники* письма самое важное условіе обученія состоитъ въ томъ, чтобы ученики знали, какъ употреблять данное имъ орудіе, т. е. какъ держать и вести перо, дабы правильно изображать извѣстныя буквенныя черты, то я не могъ не обратить на это обстоятельство особеннаго вниманія; но, съ другой стороны, зная, что мнѣнія учителей въ этомъ отношеніи далеко не согласуются между собой, я счелъ неумѣстнымъ сообщать правила объ этомъ въ статьѣ, имѣвшей главною цѣлью показать, отчего дѣти большею частію неохотно учатся письму и какими средствами ихъ можно пріохотить къ этому ученію. Объ употребленіи же пера я предполагалъ сказать необходимое при изложеніи хода и способа самаго обученія. Но предложенный вами вопросъ представляетъ мнѣ весьма удобный случай поговорить объ этомъ отдѣльно.

Оставляя на этотъ разъ въ сторонѣ очинъ пера, который впрочемъ также заслуживаетъ вниманія, я прямо перехожу къ объясненію нормальнаго *положенія* пера, въ отношеніи къ плоскости стола, и правильнаго *держанія* и *вожденія* его. Для лучшаго же уразумѣнія объясняемаго прилагаются два рисунка. (Рисунки приложены особо.)

Чтобы опредѣлить нормальное положеніе пера, возмемъ какую-нибудь прямую основную (т. е. толстую) черту алфавита, напр. первую основную черту буквы или . Особенность прямыхъ основныхъ чертъ въ русскихъ и сродныхъ имъ буквахъ другихъ языковъ состоитъ въ томъ, что черты эти начинаются и оканчиваются полнымъ нажимомъ пера, т. е. строчныя линіи пересѣкаютъ ихъ сверху и снизу . Слѣдовательно, чтобы изобразить такую черту, перо должно быть приложено такъ, чтобы кончики его, образуемые раскепомъ, при нажиманіи приходились оба на верхней строчной линіи, или





другими словами: перо (*a b*, фиг. 1.) должно со строчною линіею (к і) образовать прямые углы. При этомъ уголки пера (с с), между первою и второюовы рѣзкою, должны находиться *на равной вышинѣ* отъ бумаги.

Дабы бумага не задѣвала пера, когда оно ведется кверху или книзу, или же чтобы черты выходили чисто, перо (a b, фиг. 2.) должно къ плоскости бумаги (d b) находиться подъ угломъ въ 45° (при сгибаніи пальцевъ уголъ этотъ, разумѣется, увиличивается, а при разгибаніи — уменьшается); или чтобы сказать это языкомъ, понятнымъ для учениковъ: перо должно быть приложено къ первому суставу (f) указательнаго пальца (въ какомъ случаѣ оно дѣйствительно будетъ находиться подъ требуемымъ угломъ).

Этотъ же суставъ служитъ и одною изъ точекъ опоры, необходимыхъ для держанія пера. Слѣдуетъ найти остальныя точки опоры, наиболѣе соотвѣтствующія устройству руки. Держа правую руку ладонью внизъ, легко замѣтить, что самое естественное движеніе *большого пальца* идетъ слѣва направо, а остальныхъ четырехъ пальцевъ сверху внизъ. Слѣдовательно вторая точка опоры должна находиться на внутренней сторонѣ большого пальца, и именно въ верхней части кончика его, иначе перо не можетъ удержаться у первоупомянутой точки, т. е. у перваго сустава указательнаго пальца. Третья же точка естественно находится въ лѣвомъ ногтевомъ углу средняго пальца (e, фиг. 1), или же (такъ какъ устройство пальца инымъ не позволяетъ приложить перо къ этому мѣсту) на нижней лѣвой сторонѣ средняго пальца. Наконецъ *указательный* палецъ слегка налагается сверху, вслѣдствіе чего перо получаетъ еще болѣе твердое положеніе.

Чтобы эти три пальца, участвующіе въ держаніи пера, не слишкомъ скоро утомлялись при письмѣ, они должны быть — не вытянуты, а *слегка согнуты*, *округлены* (какъ показано

на фиг. 2) (*). Перо же можетъ выдаваться изъ-за средняго пальца приблизительно на 1 дюймъ.

Четвертый (безъимянный) палецъ или примыкается слегка къ среднему, или же, лучше, сгибается внутрь; но ни въ томъ, ни въ другомъ случаѣ онъ не долженъ мѣшать правильному положенію и свободному движенію пальцевъ, держащихъ перо. По этой же причинѣ, въ первомъ случаѣ, четвертый и пятый пальцы отнюдь не должны быть соеденены: между ними всегда должно быть маленькое разстояніе.

Пятый палецъ (мизинецъ) долженъ быть вытянутъ и, кончикомъ своимъ (но отнюдь не всею стороною) касаясь бумаги, легко скользитъ по ней.

*Ручная кисть*, при нормальномъ положеніи, не должна быть согнута въ суставѣ своемъ ни вправо, ни влѣво, дабы движеніе въ любую изъ этихъ сторонъ всегда могло происходить свободно. Но особенно важно, чтобы первый суставъ большого пальца (g, фиг. 1 и 2) и первый же суставъ мизинца (h, фиг. 1) находились на равной вышинѣ отъ бумаги. Обыкновенно ручная кисть имѣетъ большую склонность повернуться вправо, т. е. всѣмъ краемъ мизинца прилечь къ бумагѣ. Это отнюдь не должно быть терпимо, потому что передвиженіе руки вправо этимъ затрудняется и совершается вообще урывками, а буквенныя черты выходятъ жест-

---

(*) Кто знакомъ съ гимнастикой, т. е. не только практически, но и теоретически, тотъ конечно лучше всего можетъ понять, какъ физіологически вѣрно предложенное здѣсь держаніе пера. При держаніи пера совершенно вытянутыми пальцами (манера, встрѣчаемая весьма часто у конторщиковъ, особенно англичанъ) мышцы сгибающія второй и третій суставы пальцевъ, находятся въ совершенномъ бездѣйствіи; но тѣмъ сильнѣе работаютъ сгибающія мышцы перваго (верхняго) сустава; онѣ, во первыхъ, должны сгибать пальцы во всю длину ихъ, а во вторыхъ противодѣйствовать разгибающимъ мышцамъ, которыя при этомъ напряжены сильнѣйшимъ образомъ. Понятно, что пальцы при такомъ положеніи весьма скоро утомляются и не могутъ долго держать и вести перо. Ред.

кими, принужденными. Въ случаѣ же нѣкоторые изъ учениковъ пріучились уже къ такому неправильному положенію руки, то ихъ можно отучить отъ этого, заставляя вытянутый совершенно мизинецъ отставлять какъ можно далѣе вправо, дабы онъ касался бумаги только концомъ своимъ.

Какъ наружный край мизинца, такъ и суставъ кисти (*m*, фиг. 2) не долженъ прилегать къ бумагѣ, иначе опять затруднится передвиженіе руки.

Правое предплечіе (вся часть ниже локтя) должно тремя четвертями длины своей (т. е. приблизительно до *n*, фиг. 2) находиться на столѣ, касаясь его собственно только одною точкою (*n*) и налегая на него лишь слегка, а не всею тяжестію своею.

Дабы оба плеча держались на равной вышинѣ, лѣвая рука должна находиться на столѣ въ точно такомъ же положеніи, какъ и правая; держаніе одной лѣвой кисти на столѣ, или же на оборотъ, всей руки съ локтемъ, никогда не должно дозволять. Если же, не смотря на такое положеніе, лѣвое плечо всетаки оказывается выше праваго, то это знакъ, что ученикъ слишкомъ сильно опирается на лѣвую руку, чего не должно быть. (*)

Что туловище вообще должно держать прямо, не налегая грудью на край стола, и что ноги не должны быть ни отодвинуты назадъ (подъ себя), ни вытянуты впередъ, ни висѣть также, а твердо, всею ступнею покоится на полу, — это конечно само собою разумѣется.

Наконецъ тетрадь передъ ученикомъ должна лежать такъ, чтобы лѣвый край ея (i l) находился въ прямой линіи противъ средины груди.

---

(*) Данное здѣсь правило чрезвычайно важно относительно физическаго развитія тѣла. Нерѣдко встрѣчаемыя у дѣтей искривленія туловища причиняются отчасти и дурнымъ положеніемъ тѣла при письмѣ, рисованіи и рукодѣліи.

Ред.

Опредѣливъ такимъ образомъ положеніе пера, тѣла и тетради, я перехожу къ движеніямъ, необходимымъ для изображенія письма.

Всѣ отдѣльныя письменныя черты, какъ прямыя, такъ и закругленныя и округлыя, естественнѣе и легче всего производятся *безъ движенія предплечія*, совокупнымъ движеніемъ однихъ только пальцевъ и ручной кисти. Но такъ какъ движеніе ручной кисти весьма ограничено въ суставѣ своемъ, то предплечіе легкимъ поворотомъ можетъ содѣйствовать ей, при чемъ однако локоть долженъ оставаться неподвижно на одномъ мѣстѣ.

При связномъ же письмѣ, при которомъ перо пробѣгаетъ всю строку, необходимо передвиженіе вправо всей руки, а слѣдовательно и локтя; иначе строки получатъ не прямое направленіе, а дугообразное внизъ. Какимъ же образомъ должно совершаться это движеніе?

Я не стану распространяться о всѣхъ возможныхъ способахъ передвиженія руки и цѣлесообразности или несообразности ихъ, а сообщу вамъ только тотъ способъ, который по моему убѣжденію есть наиболѣе цѣлесообразный, легкій и употребительный.

По этому способу передвиженіе руки совершается лишь *по окончаніи каждаго слова*, или иначе сказать: въ промежуткѣ каждыхъ двухъ словъ. Передвигать же руку посреди слова позволительно только при длинныхъ, многосложныхъ словахъ.

Такое соединеніе движенія всей руки съ движеніями кисти и пальцевъ есть самое естественное и притомъ наименѣе утомительное; ибо рукѣ не нужно вовсе держаться на лету, слѣдовательно мышцы верхняго плеча (т. е. части руки выше локтя) не слишкомъ напрягаются.

Наконецъ, кажется, нѣтъ надобности повторять, что при этомъ рука не должна и опираться на столъ или прижиматься къ нему, и что перо не должно измѣнять правильнаго своего положенія.

## О способѣ линовать графическую сѣть.

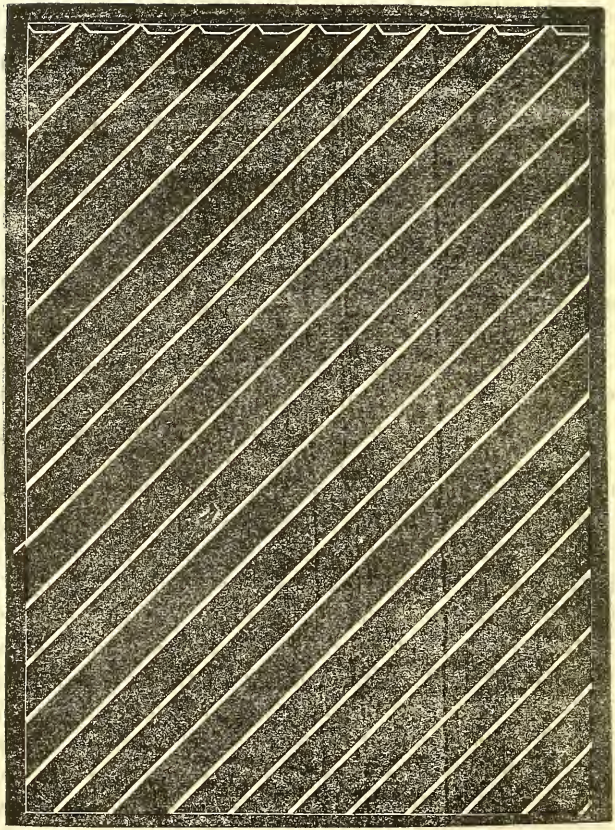
(Письмо къ г. смотрителю евр. училища въ Р—хъ.)

Вы просите, чтобы редакція указала вамъ способъ самому линовать графическую сѣтку, «такъ какъ, по скудости средствъ для учебныхъ пособій и многочисленности учениковъ, подвѣдомственное вамъ училище не въ состояніи пріобрѣтать разлинованной бумаги».

Исполняемъ ваше желаніе, насколько это возможно; но просимъ напередъ извиненія, если предлагаемый нами способъ не вполнѣ удовлетворитъ васъ.

Для линованія предложенной г. Мессеромъ графической сѣтки вамъ нужны двѣ деревянныя рамки такой величины, чтобы въ отверстіе ихъ входилъ форматъ тетради. Въ одной изъ этихъ рамокъ должны быть вдѣланы горизонтальныя деревянныя линейки равной ширины и именно такой, какой должна быть линовка для первоначальнаго упражненія въ письмѣ. Впрочемъ устройство такой линейки должно быть вамъ извѣстно, такъ какъ во многихъ училищахъ нашихъ давно уже употребляются такъ называемыя рѣшотки для линованія. Только величина этихъ употребляемыхъ у насъ рѣшотокъ вовсе не соотвѣтствуетъ формату обыкновенной тетради; а это необходимо, дабы во время линованія тетрадь не могла сдвигаться.

Во второй рамкѣ должны быть вдѣланы косыя, наклонныя линейки, уголъ которыхъ равенъ 45°, а ширина—разстоянію, принятому между буквенными чертами. Отверстіе же между этими линейками должно быть такое, чтобы только остріе карандаша могло входить въ него. Слѣдующій рисунокъ покажетъ это яснѣе.



Черныя полоски означаютъ линейки, а бѣлыя черты — промежутки, чрезъ которые виднѣется бумага. Само собою разумѣется, что какъ у горизонтальныхъ линеекъ въ первой рамкѣ, такъ и у косыхъ края или ребра должны быть заострены, иначе неудобно будетъ линовать.

Такія двѣ линейки могутъ быть заказаны у любого столяра и обойдутся очень не дорого, такъ что ихъ можно пріобрѣсть въ нѣсколькихъ экземплярахъ. Что же касается до самаго процеса линованія, то онъ конечно совершается не безъ нѣкоторой траты времени: каждую страницу приходится линовать дважды; но за то сѣтка выходитъ весьма правильная. Впрочемъ при нѣкоторомъ навыкѣ, который очень скоро пріобрѣтается, линованіе это не отнимаетъ много времени. Къ тому же вы можете устроить такъ, чтобы старшіе ученики, пишущіе сами уже безъ сѣтки, линовали для тѣхъ, которые въ ней нуждаются. Такимъ образомъ вы пріучите ихъ къ прекрасной добродѣтели — услуживать и помогать младшимъ товарищамъ своимъ.

# МНѢНІЕ О ПЕРВОЙ СТАТЬѢ «ОБУЧЕНІЕ ПИСЬМУ».

Графическая сѣть употребляется мною еще съ 1847 года въ Воронежскомъ уѣздномъ училищѣ, и дѣлается обыкновенно самими учениками посредствомъ четырехгранной линеечки, какъ это объяснено въ прописи, прилагаемой мною при семъ, и напечатанной въ Воронежѣ въ 1853 году. Каждый мой ученикъ обязанъ имѣть такую линеечку, стоющую $1^1/_2$ коп. сереб., и пропись, какъ образецъ, необходимый для всякаго дитяти во всякомъ искуствѣ, и стоющую 30 коп. серебр. Пріобрѣтеніе прописи не такъ затруднительно для ученика, тѣмъ болѣе, что она послужитъ ему на все время курса,—какъ пріобрѣтеніе различной бумаги, которой въ продолженіе года онъ можетъ употребить до ста листовъ. Принимая въ соображеніе, что въ училищѣ ученики учатся черченію по линейкѣ и прочимъ инструментамъ, я думаю, что линованіе ими самими сѣти полезно: во 1) потому, что это линованіе служитъ для нихъ первыми уроками въ черченіи, и во 2) пріучаетъ ихъ къ самодѣятельности, что конечно очень важно.

По моему мнѣнію та сѣть, которая сдѣлана въ моей про-

писи, полезнѣе той, которую представляетъ г. Мессеръ (*). У меня рука дитяти ставитъ одну черту буквы по готовой наклонной линіи, а другую, слѣдующую за неё, какъ бы создаетъ сама, третью, какъ бы повторяетъ и т. д., и «*это не превышаетъ исполнительной способности* (*силъ*) *ученика*», какъ я могъ убѣдиться опытомъ. Мнѣ даже кажется, что въ этомъ случаѣ едва ли не болѣе «*успѣхъ первой дѣятельности возбуждаетъ чувство удовольствія и интересъ самымъ дѣломъ, и усиливаетъ и вниманіе, и стараніе*». Я не считаю себя въ числѣ упомянутыхъ въ статьѣ журнала опонентовъ графической сѣти, потому что опытомъ убѣжденъ въ хорошемъ результатѣ при обученіи письму по составленной мною графической же сѣти, и знаю, что никакой другой способъ при ученіи этому искусству не можетъ дать такихъ вполнѣ удовлетворительныхъ результатовъ. Такъ какъ я достаточно знакомъ съ этимъ предметомъ (**), то считаю за обязанность сказать, что въ приложенномъ въ журналѣ образцѣ графической сѣти нѣтъ системы въ буквахъ, «*обусловливающей правильность*» ихъ изображенія (***); напр. въ буквахъ *ъ*, *ъ*, *я*, *ю*, не говоря уже объ утолщеніи удлиненной черты въ

---

(*) Сѣть г-на Скляренко отличается отъ сѣти г-на Мессера только тѣмъ, что косыя линіи разставлены вдвое шире, слѣдовательно не опредѣляютъ взаимнаго разстоянія буквенныхъ чертъ. Желающіе ближе ознакомиться съ этою сѣтью, какъ и вообще со способомъ обученія г-на Скляренко, могутъ пріобрѣсти у самого автора изданную имъ «Пропись по способу скорописанія. Воронежъ 18 3 г.». Тетрадь эта состоитъ изъ 17 листочковъ и стоитъ, какъ выше сказано, 30 коп.

(**) Это утвержденіе заставляетъ предполагать, что авторъ знакомъ со всѣми улучшеніями, сдѣланными по части обученія письму въ теченіе этого столѣтія. Но ни изъ этой статьи, ни изъ присланнаго намъ руководства его этого не видно.

(***) Г. Скляренко вѣроятно хочетъ сказать, что онъ не понимаетъ этой системы. Въ слѣдующей статьѣ г. Мессеръ, по нашей личной просьбѣ, объяснитъ ее. *Ред.*

буквахъ *y, g,* —она коротка, не параллельна наклону и не соотвѣтствуетъ вольному прижатію пера, и кажется, не дѣлаетъ букву изящною. Въ этомъ случаѣ радіусъ пера (отъ окончанія пальцевъ до острія), при направленіи его внизъ, какъ бы дѣлаясь короче, естественно сильнѣе прижимается къ бумагѣ. Въ моей прописи же буквы по сѣти приведены въ точную систему ихъ начертанія, утолщены по естественному ходу пера, и хотя исполнены рѣзьбою на камнѣ въ Воронежѣ, и еще въ 1853 году, но не отстаютъ отъ формы буквъ, указанной въ образцѣ, приложенномъ въ статьѣ журнала, не смотря на то что для этого образца едва не всѣ буквы избраны лишь тѣ, которыя болѣе прямолинейны.

Въ приготовленной мною ко второму изданію прописи, съ дополненіемъ еще нѣсколькихъ страницъ, принятъ наклонъ буквъ параллельно діагонали квадрата. Полагаю, что во второмъ изданіи рѣзьба будетъ болѣе изящна, потому что въ Воронежѣ теперь есть хорошій граверъ. Въ столицѣ, разумѣется, рѣзьба можетъ быть исполнена съ бо̀льшимъ совершенствомъ, но безъ непосредственнаго своего надзора за рѣзьбой я не рѣшаюсь на заказъ въ столицѣ. Впрочемъ мнѣ всегда казалось, что совершенство въ изяществѣ рѣзьбы здѣсь дѣло постороннее. (*)

По моему мнѣнію, ученику необходима пропись, какъ наглядный образецъ, которому онъ долженъ подражать и по которому для него легко исполнять наглядно и повторять объясненное въ училищѣ (**). Такой образецъ—моя пропись. Она

---

(*) Напрасно вамъ такъ казалось: совершенство въ томъ, что должно служить образцомъ для юношества, никогда не можетъ быть дѣломъ постороннимъ.

*Ред.*

(**) Пропись ученикамъ дѣйствительно необходима, но только въ томъ случаѣ, когда учитель самъ дурно пишетъ, т. е. не имѣетъ хорошаго почерка; въ противномъ же случаѣ готовая пропись вещь совершенно безполезная, и мы, рекомендуя прописи г-на Лагузена, не безъ намѣренія прибавили: «для пре-

составлена мною по заданному самому себѣ вопросу: найти доступный для дѣтей способъ изображенія буквъ, облегчающій для нихъ успѣхъ въ письмѣ? А какъ достоинство письма зависитъ отъ размѣра буквъ, паралельнаго между собою наклона и равнаго размѣщенія ихъ въ словѣ, то практика навела меня на мысль употребить для составленія образца канву косвеннаго начертанія, подъ какимъ бы то ни было условнымъ наклономъ, и привести буквы въ систему изображенія ихъ по клѣткамъ этой канвы (*). Пропись эта содержитъ вмѣстѣ и правила письма по клѣткамъ сѣти, которая нагрофливается въ одну минуту на страницѣ тетради самими учениками, посредствомъ выше упомянутой четырехгранной линеечки.

Прилагаю при семъ 15 списковъ ученическаго письма по системѣ моихъ прописей (**).

За дѣльное замѣчаніе о недостаткахъ моей прописи, равно и за отзывъ о достоинствахъ, если она ихъ имѣетъ по вашему мнѣнію—останусь чувствительно благодаренъ.

*М. Скляренко.*

---

подавателей, нуждающихся въ прописяхъ». Что же касается до повтореній, то ученики низшаго класса должны ихъ дѣлать въ классѣ, а не дома.

(*) Изъ этихъ словъ очевидно, что г. Скляренко самъ изобрѣлъ свою графическую сѣть. Это дѣлаетъ его изобрѣтательному таланту не малую честь; только жаль, что онъ напрасно трудился. Еслибъ онъ зналъ, что подобныя сѣтки давно уже изобрѣтены, то употребилъ бы прекрасный талантъ свой не на вторичное изобрѣтеніе, а на улучшеніе того, что уже существуетъ. Это было бы выгоднѣе и для него и для учениковъ его, и для насъ и вообще для всѣхъ интересующихся этимъ дѣломъ.

(**) Изъ 3 классовъ по 5-ти изъ каждаго. Пробные листы эти присланы въ редакцію съ тою цѣлію, чтобы по нимъ можно было судить о результатахъ преподаванія, достигаемыхъ по способу г-на Скл. Но для этого слѣдовало бы прислать образцы письма не нѣкоторыхъ только, очевидно, лучшихъ учениковъ, а всего класса, начиная съ самыхъ слабыхъ учениковъ, или же работы 2—3 учениковъ, но за все время ихъ ученія. По присланнымъ же листамъ рѣшительно невозможно безошибочно оцѣнить результаты, а тѣмъ болѣе самый способъ. Такихъ же результатовъ достигаютъ наконецъ всѣ порядочные учителя, по какому бы способу они ни обучали. *Ред.*

# ВОЗРАЖЕНІЕ НА ПРЕДЫДУЩУЮ СТАТЬЮ.

Хотя г. Скляренко и «не считаетъ себя въ числѣ моихъ опонентовъ по графической сѣти», но тѣмъ не менѣе отзывъ его о первой моей статьѣ далеко не говоритъ въ мою пользу. Поэтому онъ позволитъ мнѣ подвергнуть высказанное имъ мнѣніе маленькому анализу и объяснить все, что въ моемъ способѣ ему кажется не совсѣмъ вѣрнымъ.

Начнемъ съ графленія. Оно бываетъ двояко различное: *свободное*—посредствомъ обыкновенной плоской линейки, упражняющее особенно глазъ въ опредѣленіи равныхъ разстояній, и *машинальное*—посредствомъ «перекатыванія четырехгранной линейки», возможное при совершенно сомкнутыхъ глазахъ.

Этотъ послѣдній способъ графленія употребляется учениками г-на Скляренко.

Такъ какъ г. Скляренко удостоиваетъ это «перекатываніе» названія «первыхъ уроковъ въ черченіи», то изъ этого должно, разумѣется, заключить, что ученики его въ этихъ «урокахъ» чему-нибудь да научаются, т. е. пріобрѣтаютъ способность дѣлать что-либо вовсе непривычное, или же мало привычное для нихъ. Чему же дѣти тутъ могутъ научиться?

1) Изготовленію упомянутой графической сѣтки, что́ однако заставляетъ предполагать, что они въ началѣ не умѣютъ ее дѣлать, или же дѣлаютъ не хорошо.

2) Быстрому изготовленію этой сѣтки,—по требованію г-на Скляренко въ 1 минуту; но въ началѣ для этого необходимо по крайней мѣрѣ 5 минутъ.

3) Ловкости въ перекатываніи линейки.

Если ученики г-на Скляренко въ началѣ графятъ сѣтку неровно и неточно (а контроль въ этомъ отношеніи весьма труденъ, въ многочисленномъ классѣ даже невозможенъ), то цѣль, для которой единственно и составляется сѣтка, т. е. цѣль пріучить учениковъ къ правильному изображенію буквъ, вовсе не достигается (*).

Если же сѣтка изготовляется ими (въ 1 минуту?) дѣйствительно совершенно правильно, то 1) цѣль г-на Скляренко—приготовить учениковъ къ «черченію»—достигнута уже на первомъ урокѣ, и все остальное время, употребляемое на графленіе, тратится непростительнымъ образомъ въ ущербъ урокамъ письма; а 2) не достигается и другая, предположенная г-мъ Скляренко цѣль—«пріучить учениковъ къ самодѣятельности, т. е. если онъ подъ «самодѣятельностью» разумѣетъ то же самое, что разумѣютъ всѣ просвѣщенные педагоги: «дѣятельность ученика по собственной охотѣ, по доброй волѣ, по внутреннему побужденію». Охота и любовь къ ученію (къ дѣятельности) обусловливаются *интересомъ* къ дѣлу, а интересъ этотъ возбуждается и поддерживается только постепеннымъ *утрудненіемъ* задачъ. Занимать учениковъ цѣлые мѣсяцы перекатываніемъ линейки значитъ убивать въ нихъ охоту къ дѣлу, зна-

---

(*) Такъ какъ г. Скляренко учитель рисованія собственно, то мы предполагаемъ, что онъ до тѣхъ поръ и не учитъ письму, пока дѣти не выучатся хорошо графить сѣтку. *Ред.*

читъ превращать учениковъ въ машины, а преподаваніе—въ дрессировку.

Если г. Скляренко желаетъ на самомъ дѣлѣ подготовить учениковъ своихъ къ черченію, то пусть начнетъ съ упражненій въ свободномъ черченіи геометрическихъ фигуръ; такія упражненія дѣйствительно развиваютъ руку и глазъ.

Черченіе же по линейкѣ вовсе нельзя назвать упражненіемъ, а тѣмъ менѣе приготовительнымъ; потому что ловкое и правильное употребленіе какъ циркуля, такъ и линейки зависитъ совершенно отъ предварительнаго развитія руки и глаза. Зачѣмъ же давать прежде времени ученикамъ инструментъ, которымъ они не могутъ владѣть? Зачѣмъ напрасно тратить значительное время на то, что они позже могутъ усвоить въ продолженіе одного урока?

Слѣдовательно польза, которую, по мнѣнію г—на Скл., ученики могутъ извлечь изъ разбираемаго мною машинальнаго, или даже изъ свободнаго употребленія линейки, вовсе не соразмѣрна съ тратою на это времени, а потому предлагаемый г-мъ Скл. способъ графленія не можетъ быть одобренъ ни съ педагогической, ни съ экономической точки зрѣнія.

Далѣе г. Скл. того мнѣнія, что его графическая сѣть «полезнѣе той, которую я представляю», и именно потому, что въ ней проведены косыя линіи только для 1-ой, 3-ей, 5-ой, 7-ой, и т. д. основныхъ буквенныхъ чертъ, направленіе же и разстояніе 2-ой, 4 ой, 6-ой, 8-ой черты должны быть найдены самими учениками.

Г. Скл. вѣроятно забылъ, что тутъ имѣются въ виду дѣти (отъ 6 до 8 лѣтъ), которая впервые берутъ въ руки перо, и должно быть вовсе не читалъ нѣкоторыхъ мѣстъ въ моей статьѣ, или же читалъ ихъ въ минуту разсѣянности. Чтобы не повторять еще разъ сказаннаго, я прошу г-на Скл. прочесть еще разъ то мѣсто, гдѣ я, исчисливъ условія, которыя должны быть соблюдаемы при письмѣ, говорю о томъ,

какъ *трудно ребенку, начинающему учиться, сосредоточивать слабое вниманіе свое продолжительно даже на одномъ изъ этихъ условій*, и что поэтому полное, нераздѣльное вниманіе ученика должно быть обращаемо сперва на самое важное условіе, т. е. на держаніе и вожденіе пера, соблюденіе же всѣхъ остальныхъ условій (а слѣдовательно и равнаго разстоянія основныхъ буквенныхъ чертъ) необходимо по возможности облегчить ему.

Представляетъ ли сѣтка г-на Скл. ученику такое облегченіе? Конечно нѣтъ. Она не даетъ 6—8-лѣтнему ребенку возможности *тотчасъ же правильно* исполнить требуемую отъ него работу. Ошибки противъ правильности, въ которыя онъ невольно долженъ будетъ впадать, сознаются имъ лишь впослѣдствіи, когда онѣ вошли у него уже въ привычку. (*)

Задача же воспитателя и преподавателя состоитъ не въ томъ, чтобы допускать усвоеніе дурныхъ привычекъ и потомъ исправлять ихъ, а въ томъ, чтобы по возможности *предохранять* отъ ошибокъ и недостатковъ.

Этому педагогическому правилу, высказанному мною уже въ первой статьѣ моей, вполнѣ соотвѣтствуетъ устройство той сѣтки, которую я предложилъ; сѣть же г-на Скл. очевидно противорѣчитъ ему.

Другой, основной законъ педагогики гласитъ: «учитель долженъ всегда строго соображаться со степенью развитія учениковъ, и никогда не требовать отъ нихъ дѣятельности, которой они не въ состояніи исполнить удовлетворительно; всякое несоразмѣрное напряженіе ведетъ

---

(*) Лучшимъ доказательствомъ этому служатъ самые образцы ученическаго письма, присланные намъ. Почти всѣ ученики, даже низшаго класса, имѣютъ такой твердый почеркъ, что имъ бы давно пора бросить сѣтку, а между тѣмъ буквенныя черты между наклонами далеко не всегда правильны. Ред.

къ неправильному совершенію работы и уничтожаетъ желаніе продолжать ее.»

Слѣдовательно строгая постепенность отъ легчайшаго къ болѣе трудному есть самое важное условіе успѣха въ преподаваніи. Кто же изъ насъ соблюдаетъ болѣе строгую постепенность? Г. Скл. требуетъ, чтобы новички, глазъ и рука которыхъ вовсе еще не развиты, не только «создавали» четныя основныя черты буквъ, но и проводили на *глазомѣръ*, подъ опредѣленнымъ и всегда одинаковымъ наклономъ, всѣ волосныя и соединительныя черты (отчерки). У меня же наклонъ какъ тѣхъ, такъ и другихъ чертъ обозначенъ, и я требую только, чтобы ученикъ проводилъ *правильныя* отчерки между данными точками. Научившись этому, онъ долженъ уже самъ находить сперва одну изъ этихъ точекъ, а потомъ и обѣ (постепенное устраненіе косыхъ линій). Можно конечно опасаться, что моя сѣть представляетъ уже слишкомъ много облегченій. Но кто знаетъ, какъ незначительна творческая сила 6 и 7-лѣтнихъ дѣтей, тотъ пойметъ, что и при всѣхъ этихъ облегченіяхъ имъ остается еще довольно трудностей преодолѣть. Въ этомъ убѣждаетъ уже поверхностный взглядъ на округленія прямыхъ буквъ *г*, *и*, *т* и *п*, на овальныя буквы *о*, *б*, *д*, и въ особенности на буквы *в*, *е*, *ж*, *к*, *ч*, *ъ*, *ы*, *ь*, *ѣ*, *э*, *я*, *ѳ*. Чтобы изобразить эти буквы въсѣткѣ *правильно*, т. е. дать имъ вѣрное положеніе и надлежащую форму, ученикъ-новичокъ долженъ напрячь все свое вниманіе, употребить все свое стараніе.

Слѣдовательно, если г. Скл. далѣе прибавляетъ «мнѣ кажется, что въ этомъ случаѣ (т. е. при употребленіи его сѣти) успѣхъ первой дѣятельности едва ли не болѣе возбуждаетъ чувство удовольствія и интересъ самымъ дѣломъ, и усиливаетъ вниманіе и стараніе», то—послѣ сказаннаго мною—это дѣйствительно только такъ *кажется* ему.

Если ученики исполняютъ работу свою по сѣти г-на Скл. удовлетворительно, т. е. если они всѣ основныя черты *между*

косыми линіями, а равно и всѣ отчерки, проводятъ правильно какъ относительно положенія, такъ и разстоянія: то глазъ и рука этихъ учениковъ уже въ нѣкоторой степени развиты, и они стало-быть уже не новички. Что въ такомъ случаѣ слѣдуетъ дѣлать, объ этомъ я намекнулъ въ моей первой статьѣ слѣдующими словами: «Само собою разумѣется, что сѣтка эта нужна только для первоначальнаго преподаванія. Какъ только глазъ новичка свыкнется съ надлежащими пространственными отношеніями, то изъ сѣтки должны быть исключены сперва косыя линіи, опредѣляющія наклонность и разстояніе буквенныхъ чертъ, а потомъ и горизонтальныя, показывающія длину надстрочныхъ и подстрочныхъ буквъ.

Если же ученики г–на Скл. неправильно выводятъ упомянутыя черты (а 6—7-лѣтнія дѣти и при всемъ желаніи не могутъ иначе), то значитъ имъ не удается исполнить задачу свою, какъ слѣдуетъ, требуемое отъ нихъ превышаетъ ихъ силы. А въ такомъ случаѣ едва ли можетъ быть рѣчь о «чувствѣ удовольствія и интересѣ къ дѣлу», а тѣмъ менѣе еще объ «усиленіи вниманія и старанія». (*)

Чтобы возбудить эти факторы, нужно или отказаться совершенно отъ требованія правильнаго исполненія работы, или же облегчить ее новичкамъ на столько, чтобы они слабыми силами своими *могли* ее удовлетворительно исполнить; и такое именно облегченіе представляетъ рекомендуемая мною графическая сѣть. Въ теченіе многолѣтней дѣятельности моей я не-

---

(*) Если читатели потрудятся прочесть еще разъ то мѣсто въ первой статьѣ моей, гдѣ я говорю о различныхъ условіяхъ, на которыя необходимо обращать вниманіе при письмѣ, то они убѣдятся, что изъ словъ г-на Скл. слѣдуетъ совершенно противоположное тому, что я тамъ говорю. Я утверждаю, что вниманіе ребенка къ предмету можетъ только въ такомъ случаѣ усилиться, когда оно *сосредоточится* на *одной* какой-нибудь сторонѣ предмета; изъ словъ же г-на Скл. нужно заключить, что вниманіе усиливается отъ *раздробленія*, т. е. отъ обращенія на нѣсколько сторонъ въ одно и то же время.

репробовалъ всевозможные способы и сѣти (въ томъ числѣ и такую, какую употребляетъ г. Скл.), и остановился пока на этой, потому именно, что—какъ я уже сказалъ—«помощію ея даже самый слабый ученикъ можетъ исполнить заданную ему работу скоро и правильно, если только онъ предварительно ясно понялъ свою задачу».

Не знаю, успѣлъ ли я хоть сколько-нибудь поколебать мнѣніе г-на Скл. о преимуществѣ его сѣти. Если же нѣтъ, то долженъ предположить, что г. Скл. или никогда не имѣлъ случая обучать 6—8-лѣтнихъ дѣтей, а обучалъ только такихъ, которымъ начальныя основанія были уже даны, или же что еще вѣроятнѣе—не испыталъ предложенной мною сѣти на практикѣ (*). Въ такомъ случаѣ я предлагаю г-ну Скл. сдѣлать слѣдующій опытъ, который и я нѣсколько лѣтъ тому назадъ дѣлалъ въ классѣ съ приблизительно 80 учениками. Раздѣливъ учениковъ одного и того же (низшаго) класса на два отдѣленія одинаковыхъ, по возможности, способностей, обучать одно отдѣленіе по одной сѣти, а другое по другой. Тогда г. Скл. вскорѣ на дѣлѣ убѣдится, что всѣ ученики, даже самые слабые, пишущіе по предложенной мною сѣти, гораздо раньше могутъ обойтись безъ косыхъ линій и вообще гораздо скорѣе достигнутъ цѣли, нежели ученики другого отдѣленія.

Но быть-можетъ предлагаемыя мною средства для первоначальнаго обученія письму обходятся гораздо дороже средствъ,

---

(*) И то, и другое предположеніе не только вѣроятны, но, можно сказать, совершенно вѣрны. Что г. Скл. не обучалъ малолѣтныхъ дѣтей, лучшимъ доказательствомъ тому служитъ его же собственное руководство, которое начинается не съ письма въ сѣти, а съ вольныхъ упражненій мѣломъ на черной доскѣ, якобы «для начальнаго развитія механизма руки». Г. Скл. не подумалъ даже о томъ, что мѣлъ держатъ вовсе не такъ, какъ перо, и что при этихъ упражненіяхъ развиваются вовсе не тѣ части руки, какія необходимы для владѣнія перомъ и первоначальнаго процеса письма. Вѣдь Керстерскія упражненія вовсе не для дѣтей, начинающихъ учиться! Ред.

предлагаемыхъ г-мъ Скл. Такъ по крайней мѣрѣ онъ утверждаетъ. Посмотримъ.

Положимъ, что новичокъ можетъ написать въ 1 урокъ (продолжающійся 1 или много что $1^1/_2$ часа) 3 страницы, и въ недѣлю имѣетъ 4 урока чистописанія; въ такомъ случаѣ онъ еженедѣльно напишетъ $1^1/_2$ листа, а въ теченіе учебнаго года, имѣющаго не болѣе 40 недѣль, $1^1/_2 \times 40$, т. е. 60 листовъ, а не 100, какъ полагаетъ г. Скл.

Но въ большей части училищъ не полагается болѣе 3 уроковъ чистописанія въ недѣлю на каждый классъ,—по крайней мѣрѣ мнѣ до сихъ поръ не случалось имѣть болѣе, и новички у меня никогда не пишутъ болѣе 2 страницъ въ урокъ (т. е. въ часъ) (1). Стало-быть каждый изъ моихъ учениковъ потребляетъ 24 страницы или 3 листа въ мѣсяцъ, и пишетъ вообще на разлинованной бумагѣ никакъ не долѣе 5 мѣсяцевъ; ему слѣдовательно приходится употребить много что 15 листовъ этой бумаги, послѣ чего онъ уже переходитъ къ письму по транспаранту, стоющему $1^1/_2$ коп. (2).

И такъ ученики мои, которые—скажу мимоходомъ—очень хорошо обходятся и безъ литографированныхъ прописей, истрачиваютъ всего 15 коп. на линовку и 3 коп. на два транспаранта, и того 18 коп.; ученики же г-на Скл. должны израсходовать на пріобрѣтеніе его прописи и линейки *разомъ* $30^1/_2$ коп., что для бѣдныхъ дѣтей гораздо труднѣе, нежели тратить ежемѣсячно по 3 коп. (3).

---

(1) Назначать для начинающихъ учиться урокъ въ $1^1/_2$ часа—совершенно непедагогически. Обычай этотъ мало по малу выводится. Тамъ же, гдѣ онъ еще существуетъ, учитель хорошо сдѣлаетъ, если водоизмѣнитъ занятіе въ послѣдніе полчаса. Ред.

(2) Я употребляю транспаранты двухъ родовъ: съ разставленными наклонами и безъ наклоновъ, смотря по степени ученика; притомъ они устроены такъ, что *одинъ и тотъ же транспарантъ* можетъ быть употребленъ и для русскаго, и для нѣмецкаго письма.

(3) Бумага тутъ конечно не принимается въ разсчетъ; трата на нее разумѣется сама собой, какъ у меня, такъ и у г. Скл.

Всѣ остальныя замѣчанія г-на Скл. на мою статью я могъ бы оставить безъ возраженія, потому что они частію приписываютъ мнѣ мысль, которой я нигдѣ не высказывалъ, частію же относятся къ моей системѣ изображенія буквъ, т. е. къ методѣ обученія письму, о которой я буду еще имѣть случай говорить нѣсколько разъ. Но такъ какъ у насъ пошло уже на откровенности, то г. Скл. позволитъ мнѣ продолжать возраженіе.

Во первыхъ, я долженъ замѣтить ему, что нигдѣ въ моей статьѣ не сдѣлано даже и намека о томъ, что приложенный рисунокъ предлагается читателямъ какъ образецъ изящнаго письма (*). Еслибъ я желалъ представить образецъ письма, то потребовалъ бы отъ редакціи этого журнала не рѣзьбы на деревѣ, а гравюры на камнѣ или на мѣди, исполненной болѣе или менѣе извѣстнымъ художникомъ. Но мнѣ подобное желаніе и въ голову не приходило; вся цѣль моя состояла въ томъ только, чтобы *посредствомъ приложеннаго рисунка показать устройство графической сѣти*.

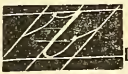
Во вторыхъ, г. Скл. жестоко ошибается, утверждая, что въ изображенныхъ мною буквахъ *ѣ, ѣ, я* и *ю* нѣтъ системы. Напротивъ, въ этихъ буквахъ есть весьма строгая система, обусловливающая совершенно точное, всегда одинаковое, а слѣдовательно и *правильное* изображеніе ихъ, какъ я это сейчасъ буду имѣть удовольствіе объяснить.

При размѣщеніи буквъ въ сѣти мною руководило слѣдующее правило: писать всѣ буквы по возможности прямолинейно (не

---

(*) Не читавъ еще мнѣнія г-на Скл. я замѣтилъ самъ, что вторая основная черта буквы *ѣ* (въ словѣ *дѣдъ*) и удлиненная черта второго *д* (въ томъ же словѣ) не лежатъ на косой линіи, что и основная черта буквы *ѣ* проходитъ не по серединѣ клѣтки, какъ бы слѣдовало, и т. д. Изъ всего этого г. Скл. можетъ усмотрѣть, что и въ столицѣ не всегда можно разсчитывать на точное и совершенное исполненіе подобной работы.

отступая конечно отъ общепринятаго образа письма и не вредя красотѣ буквенныхъ формъ), такъ какъ вслѣдствіе этого формы ихъ рѣзче выдаются, и потому легче и вѣрнѣе изображаются дѣтьми.

Дойдя, при первоначальныхъ упражненіяхъ въ письмѣ, до основной, снизу округленной черты я удлиняю волосную черту до средины клѣтки, дѣлаю узелокъ и—получаю . Прикладывая мѣлъ къ косой линіи сѣти, на равномъ разстояніи отъ обѣихъ строчныхъ линій, провожу волосную черту къ верхней строчной линіи, и на ней, по самой срединѣ между косыми линіями, дѣлаю узелокъ ; примкнувъ къ нему букву получаю . А написавъ прямую основную черту (первую буквы ) и присоединивъ къ ней букву  получаю .

При изображеніи буквы начинаю съ точки во внѣшнемъ углу клѣтки ; отъ этой точки выгибаю волосную черту, и веду ее вдоль косой линіи (на разстояніи $^1/_4$ клѣтки отъ нея) вверхъ до средины; затѣмъ выгибаю ее вправо вплоть до второй косой линіи , поворотомъ вверхъ и влѣво дѣлаю овалъ, и наконецъ присоединяю къ нему основную, внизу округленную черту.

Въ буквѣ *а* овалъ долженъ имѣть такую же ширину, ка-

кую имѣютъ и всѣ прочія овальныя буквы; ибо онъ занимаетъ всегда лѣвую и правую половины двухъ смежныхъ клѣтокъ (*).

Г. Скл. слѣдовательно видитъ, что буквы *т, ѣ, я, ю,* будучи написаны такимъ образомъ и по одной и той же сѣти, у всѣхъ учениковъ должны выйти совершенно одинаковыми, должны совпадать взаимно, закрывать другъ друга. А если это такъ, то онѣ составлены по извѣстной нормѣ или правилу, онѣ *сформированы правильно,* и правило и форма взаимно «обусловливаются», т. е. форма буквъ нигдѣ не противорѣчитъ правилу, а правило нигдѣ не стѣсняетъ, не искажаетъ формы. У г-на Скл. же весьма часто выходитъ совершенно на оборотъ. Такъ напр. онъ въ прописяхъ своихъ (табл. 13) учреждаетъ слѣдующее правило: «буквы *ж, м, ф, ш, щ, ъ, ы, ю,* двойныя, занимаютъ цѣлыя [ую] клѣтки [у] (т. е. по моей сѣти 2 клѣтки). Стоитъ только представить себѣ буквы *ы, ю, ъ* написанными мелко и такъ широко, какъ *т* и *ш,* чтобы убѣдиться, что это правило искажаетъ совершенно форму упомянутыхъ буквъ. Это впрочемъ чувствовалъ и самъ г. Скл., и потому на послѣднемъ листѣ прописей своихъ, гдѣ является болѣе мелкое письмо, написалъ эти буквы, вопреки данному правилу, гораздо уже буквъ *ш* и *т.* И такихъ противорѣчій въ системѣ г-на Скл. не мало. Но я о нихъ еще поговорю; а теперь замѣчу только, что никакой человѣкъ, самъ отъ себя, не имѣетъ права учреждать законы изящнаго. Для этого прежде всего необходимо изучить мастерскія произведенія соотвѣтствую-

(*) Такое *наглядное* объясненіе состава каждой отдѣльной буквы по сѣти г-на Скл. совершенно невозможно, потому что въ ней недостаетъ половиннаго числа вспомогательныхъ линій.

щей художественной отрасли. Только такимъ путемъ можно развить въ себѣ *вкусъ* и избѣгнуть ошибокъ. Условіе это обязательно во всѣхъ искусствахъ, а слѣдовательно и въ каллиграфіи. Тотъ, кто хочетъ постановить правила относительно изящества (и практичности) буквенныхъ формъ, долженъ предварительно ознакомиться съ лучшими изданіями прописей у англичанъ, нѣмцевъ, французовъ и у насъ. А г. Скл. при составленіи своихъ прописей этого не сдѣлалъ.

Поэтому онъ проститъ мнѣ, если я откровенно признаюсь ему, что нахожу его замѣчаніе относительно удлиненной черты въ изображенныхъ мною буквахъ *y* и *g* весьма наивнымъ. Не много надо имѣть вкуса и знанія дѣла, чтобы убѣдиться, что удлиненія въ моихъ буквахъ, не смотря на дѣйствительно неудовлетворительную рѣзьбу на деревѣ, всетаки несравненно красивѣе и практичнѣе тѣхъ удлиненій, которыя встрѣчаются напр. во 2–мъ листѣ его прописей; ибо 1) почеркъ ихъ легче и свободнѣе. Удлиненія же буквъ г-на Скл. слишкомъ широки, неуклюжи, и всею тяжестью своею прилипли къ наклону (*). (Въ этомъ г. Скл. самъ можетъ убѣдиться, сравнивъ только свои прописи съ лучшими англійскими прописями). 2) Величина удлиненій въ моихъ буквахъ соотвѣтствуетъ исполнительной способности дѣтей, только что начинающихъ учиться. Увеличить ихъ можно во всякое время; но будь они длиннѣе въ сѣти (т. е. въ началѣ ученія), то ученики не будутъ въ

---

(*) Въ доказательство представляемъ копію съ буквы

Ред.

состояніи проводить ихъ помощью однихъ пальцевъ своихъ, а должны будутъ двигать всей рукой.

Разсмотримъ теперъ форму этихъ удлиненій. Каждое удлиненіе книзу есть очевидно правая нижняя часть узкаго овала, раздѣленнаго вдоль и поперекъ на 4 части; а изъ этого слѣдуетъ: 1) что удлиненная черта буквъ *g* и *y* только отчасти (примѣрно до половины) можетъ совпадать съ наклономъ (*), остальная же часть неминуемо должна уклониться отъ него, такъ какъ согнутая линія не можетъ быть паралельна прямой (это легко вычитать изъ любого геометрическаго учебника); 2) что верхній конецъ этой черты не можетъ быть тонкій, такъ какъ верхняя строчная линія пересѣкаетъ овалъ въ самомъ толстомъ мѣстѣ.

Мнѣніе же г–на Скл., что удлиненіе въ моихъ буквахъ «не соотвѣтствуетъ вольному прижатію пера», ни на чемъ не основано, хотя онъ и утверждаетъ, что «радіусъ пера (отъ окончанія пальцевъ до острія) при направленіи внизъ, какъ бы дѣлаясь короче, естественно сильнѣе прижимается къ бумагѣ». Правило это очевидно придумано самимъ г–мъ Скл. и ничѣмъ не можетъ быть оправдано. (**) Оно было бы справедливо только въ такомъ случаѣ, еслибъ мы писали неподвижными пальцами, или еслибъ перо, при движеніи своемъ внизъ, постепенно приходило въ отвѣсное къ бумагѣ положеніе. Но подобныхъ фокусовъ перо рѣшительно не дѣлаетъ; напротивъ, вслѣдствіе косвеннаго своего направленія влѣво книзу (вслѣдствіе сгибанія, втягиванія пальцевъ), оно движется совершенно

---

(*) Эта прямая часть удлиненія образуетъ, такъ сказать, касательную (тангенсъ) овала.

(**) Какъ не можетъ быть оправдано и правило на 9-мъ листѣ: «Перо должно держать такъ, чтобы оно болѣе писало правою стороною своего острія». Ложнѣе этого правила ничего и быть не можетъ; оно ведетъ прямо къ дурному держанію руки при письмѣ. Ред.

паралельно плоскости бумаги, т. е. остріе его какъ въ началѣ, такъ и въ концѣ движенія совершенно одинаково касается бумаги, и при «естественномъ ходѣ» своемъ произведетъ одну лишь волосную черту. Слѣдовательно всякое «прижатіе пера» не есть «вольное» (въ смыслѣ свободнаго, естественнаго), а *произвольное, намѣренное*, и обусловливается отчасти требованіемъ ясности, отчасти понятіемъ о красотѣ. Это подтверждается какъ англійскими каллиграфическими изданіями, напр. Чемберса и Дарнеля (Chambers, Darnell), такъ и французскими, напр. Телета и Броуна (Taielet, Braun).

Что же касается до положенія г-на Скл. о необходимости прописи для ученика, то я съ нимъ совершенно согласенъ. И я полагаю, что ученику необходимъ образецъ, которому бы онъ могъ подражать; только образецъ этотъ долженъ быть не готовый, литографированный, а создаваемый въ классѣ, передъ глазами учениковъ—по крайней мѣрѣ на низшей и средней ступени обученія. Пропись, образовавшаяся въ виду учениковъ, побуждаетъ ихъ къ подражанію гораздо болѣе, нежели готовая, награвированная; и первая для ученика гораздо поучительнѣе послѣдней, при которой ученикъ весьма часто не знаетъ, съ котораго конца слѣдуетъ начать ту или другую букву. Къ тому же учитель, требуя отъ ученика подражанія литографированной прописи, легко можетъ получить въ отвѣтъ, что это невозможно: вѣдь пропись не писанная, а *печатная* (*). Чѣмъ болѣе учитель все самъ показываетъ ученику, т. е. служитъ ему живымъ образцомъ, тѣмъ сильнѣе пробуждается

---

(*) Извѣстно, что дѣти весьма часто такъ выражаются, чувствуя инстинктивно, что процесъ гравировки различается отъ процеса письма. Въ самомъ дѣлѣ граверъ на камнѣ, мѣди и пр. не пишетъ, а рисуетъ буквы, и самъ не въ состояніи написать такъ, какъ нарисовалъ; поэтому упомянутый выше отвѣтъ ученика весьма справедливъ, и останется такимъ, если учитель собственнымъ своимъ примѣромъ не докажетъ ему противнаго. Ред.

въ ученикѣ усердіе къ ученію, и тѣмъ болѣе оживляется все преподаваніе. Литографированная же пропись остается для ученика мертвымъ образцомъ, ослабляющимъ и даже убивающимъ любовь къ ученію.

Впрочемъ *прописываніе* на большой доскѣ имѣетъ еще и то преимущество, что допускаетъ въ преподаваніи чрезвычайное разнообразіе. Такъ напр. если ученики мои научились писать, положимъ, строчную букву *д* или *ж*, то я требую отъ нихъ, чтобы они къ слѣдующему разу пріискали небольшія слова, въ которыхъ бы было по два *д* или *ж*, напр. *дядя, дудка,— жоржъ, жажда*. Слова и предложенія, найденныя самими учениками, пишутся ими съ величайшимъ удовольствіемъ. Далѣе, при этомъ способѣ, на урокѣ письма могутъ быть писаны изреченія и пословицы и даже небольшія стихотворенія, пройденныя дѣтьми у учителей языковъ; все это дѣти пишутъ охотно, и весьма часто просятъ учителя написать имъ на доскѣ то или другое стихотвореніе. Когда дѣти начнутъ писать мелкимъ письмомъ, то учитель можетъ заставлять всѣ имена собственныя или же вообще существительныя писать крупно, для того чтобы они рѣзко выдавались въ мелкомъ шрифтѣ; въ другой же разъ ученики могутъ подчеркивать съ руки (т. е. безъ линейки) отдѣльныя слова, и смотря по приказанію учителя, тонкимъ или толстымъ штрихомъ. Ясно, что подобные пріемы значительно оживляютъ преподаваніе, и вмѣстѣ съ тѣмъ представляютъ отличное упражненіе для руки и для глаза; а между тѣмъ эти пріемы, какъ еще и многіе другіе, исчисленіе которыхъ удалило бы меня отъ моей настоящей темы, возможны только помощію образцовъ, составляемыхъ въ классѣ самимъ учителемъ.

Наконецъ, только этимъ способомъ можно исправить и встрѣчающіеся въ письмѣ учениковъ отдѣльные недостатки. Такъ напр. если я замѣчаю, что многіе ученики въ классѣ еще не совсѣмъ хорошо пишутъ, положимъ букву *ж*, то не заставлю

ихъ (какъ это многіе дѣлаютъ) писать эту букву безчисленное множество разъ сряду, а напишу имъ на доскѣ такую фразу: «*Дружба дружбой, а служба службой.*» Это то же самое упражненіе, но въ другомъ видѣ, и потому для учениковъ ново. Такимъ образомъ легко возбуждаются и поддерживаются въ ученикахъ интересъ, вниманіе, усердіе къ ученію и добрая воля,—факторы, весьма трудно достижимые особенно при обученіи письму; такимъ образомъ слѣдовательно обезпечивается и успѣхъ.

Но такъ ли поступаетъ г. Скляренко?... Онъ даетъ ученикамъ свое руководство, состоящее изъ 16 прописей и служащее имъ, какъ онъ самъ говоритъ, «на все время курса» (значитъ по крайней мѣрѣ на 3 года). Положимъ, что ученикъ круглымъ числомъ пишетъ 3 страницы въ урокъ (въ началѣ меньше, но впослѣдствіи болѣе), то это въ годъ составитъ $9 \times 40 = 360$, а въ 3 года 1080 страницъ. Ученику г-на Скл. слѣдовательно приходится писать каждую пропись около 68 разъ! Замѣтьте еще, что прописи эти содержатъ «правила письма по клѣткамъ сѣти». Ученикъ слышитъ правила эти, начиная съ упражненія въ первой буквѣ, десятки разъ на каждомъ урокѣ, и потому знаетъ ихъ наизустъ раньше, чѣмъ ему придется писать ихъ (правила эти начинаются съ 6-го листка). Но этого еще недостаточно: отложивъ давно сѣтку, ученикъ все еще продолжаетъ писать тѣ же правила, какъ это доказываютъ пробные листы учениковъ, присланные г-мъ Скл. въ редакцію. Такой способъ служитъ лучшимъ средствомъ превратить любовь ребенка къ ученію въ ненависть, усердіе въ равнодушіе, и побудить его какъ можно рѣже смотрѣть на образецъ, т. е. ослабить совершенно его внимательность.

Такъ какъ г. Скл. выставляетъ пропись свою какъ «образецъ, которому ученики должны подражать», то я не лишнимъ считаю разсмотрѣть немного этотъ образецъ, конечно на основаніи только того правила, которое онъ самъ высказалъ. «До-

стоинство письма», говоритъ г. Скл., «зависитъ отъ размѣра буквъ, параллельнаго между собою наклона и равнаго размѣщенія ихъ въ словѣ».

Начнемъ съ «размѣра буквъ». Въ изображенныхъ мною буквахъ , , , и г. Скл. не нашелъ «системы, обусловливающей правильность ихъ изображенія». Читатели послѣ этого конечно вправѣ ожидать такой системы въ прописяхъ г-на Скл., тѣмъ болѣе что онъ самъ утверждаетъ, что въ его «прописи буквы по сѣти приведены въ точную систему ихъ начертанія». Посмотримъ, на сколько оправдается наше ожиданіе.

Букву онъ производитъ отъ буквы . Для изображенія послѣдней (а слѣдовательно и первой) г. Скл. даетъ такое правило (пропись 13-ая): « помѣщаются на линіяхъ, или по срединѣ клѣточки». А гдѣ же опредѣлено взаимное отношеніе отдѣльныхъ частей буквъ, напр. верхней части буквы  къ нижней? Нигдѣ; и ученики г-на Скл. не знаютъ, чѣмъ руководствоваться. Лучшіе изъ нихъ, не желая оставаться въ неизвѣстности, станутъ конечно смотрѣть въ «образцахъ», какъ г. Скл. самъ пишетъ эту букву въ клѣткѣ. И вотъ они на первой же связной прописи (листъ 6-ой, строка 4-ая) находятъ, что буква написана въ словахъ *противъ* и *строчныхъ* совершенно различно: въ первомъ словѣ она занимаетъ ровно $^3/_4$ клѣтки, а во второмъ $^1/_2$ клѣтки. Вѣрнымъ или правильнымъ г. Скл. можетъ признать только одинъ изъ этихъ размѣровъ, и именно послѣдній, на основаніи правила, изложеннаго имъ въ 11-й прописи: «Буква должна занимать половину клѣтки, другую же половину клѣтки должно оставлять на растояніе между буквами». Хорошо еще, что я во-время замѣтилъ это правило: не то бы я, видя различное изображеніе одной и той же буквы, легко могъ сдѣлать заклю-

ченіе, что у г-на Скл. «нѣтъ системы въ буквахъ, обусловливающей правильность ихъ изображенія».

Показавъ читателямъ всю «правильность изображенія въ первой буквѣ у г-на Скл., я позволю себѣ дать имъ еще нѣкоторое понятіе о «размѣрѣ» остальныхъ трехъ буквъ (*ъ*, *ю*, *я*).

По правилу 13-му буквы *ы*, *ъ* и *ю* у г. Скл должны занимать цѣлую клѣтку, т. е. такое же пространство, какое занимаютъ *т* и *ш*. Вмѣсто всякихъ опроверженій, я попрошу читателей написать по этому правилу *мелкимъ* штрифтомъ слѣдующія слова: *ты*, *ушьшеніе*, *тюльпанъ*, и они вполнѣ убѣдятся въ нелѣпости подобнаго правила.

Буква *я* произведена изъ *л*, съ привѣшаннымъ сверху оваломъ, который, не имѣя подпоры, такъ и грозитъ упасть, и тѣмъ возбуждаетъ въ зрителѣ весьма тревожное чувство.

Что многія другія буквы, напр. *е*, *в*, *к*, *н* и т. д. рѣшительно *некрасивы*, безъ всякой пользы затрудняютъ изображеніе и пишутся не съ одного почерка, (*) объ этомъ я упоминаю только мимоходомъ, такъ какъ при второмъ изданіи прописей, обѣщаемомъ г-мъ Скл., я еще буду имѣть случай возвратиться къ этому предмету.

Наклонъ буквъ у г. Скл. также недостаточенъ, т. е. уголъ, образуемый между буквою и строчною линіею, слишкомъ ве-

---

(*) Въ доказательство снимаемъ копію съ нихъ:

Тогда какъ эти буквы обыкновенно пишутся, да и должны писаться съ одного почерка, т. е. не отнимая пера, г. Скл. просто *рисуетъ* ихъ въ два и даже три пріема. Ужъ не на основаніи ли это 7-го правила, гласящаго: «Должно писать, не отнимая пера отъ бумаги, пока не встрѣтится надобность?» Надобность конечно можетъ быть весьма различная.

Ред.

ликъ, вслѣдствіе чего всѣ буквы стоятъ точно на вытяжкѣ. Впрочемъ, во второмъ изданіи г. Скл. обѣщаетъ исправить этотъ недостатокъ.

Переходя наконецъ къ третьему условію достоинства письма, къ «равному размѣщенію буквъ въ словѣ», я, признаюсь, касаюсь самаго больного мѣста въ произведеніи г-на Скл., ибо, ставя въ непремѣнное условіе хорошаго письма равное размѣщеніе буквъ въ словѣ, онъ тѣмъ самымъ осуждаетъ на смерть свое любимое дѣтище.

Въ *каждой* прописи можно найти нѣсколько словъ, которыя грѣшатъ противъ этого условія. Такъ напр. на первой же прописи (листъ 6-й), въ словахъ *всегда*, *не*, *какъ*, *строчныхъ* пространство между отдѣльными буквами весьма неравное. Такъ же точно можно бы было привести и изъ слѣдующихъ прописей отдѣльныя слова, въ которыхъ буквы частію жмутся между собой, частію же разбѣгаются. Словомъ, какъ форма буквъ, такъ и размѣщеніе ихъ въ сѣткѣ приносятся въ жертву учрежденнымъ г–мъ Скл. частнымъ правиламъ, изъ которыхъ большая часть въ добавокъ еще совершенно ложны. Для примѣра беру первое правило (на 6-мъ листѣ), которое гласитъ: «Прописныя буквы должно писать всегда величиною не болѣе, какъ вдвое противъ строчныхъ буквъ». Прошу г-на Скл. взглянуть только на заглавный листъ своей собственной прописи, гдѣ написано: «*Составилъ Учитель Рисованія и Чистописанія Михаилъ Скляренко*»; вѣдь тутъ всѣ прописныя буквы втрое больше строчныхъ.

Вотъ до какихъ несообразностей можно дойти, желая подвести все подъ одну мѣрку!

Поэтому не во гнѣвъ будь сказано г-ну Скл., что требованіе его въ 16-й прописи: «не прежде оставлять наклонъ, или отступать отъ указанныхъ правилъ въ мѣрѣ и разстановкѣ буквъ по клѣткамъ, какъ изучивъ и усвоивъ хорошо ихъ формы и размѣщенія, и т. д.»—весьма несправедливо: ученики,

учась по прописи г-на Скл., никогда не будутъ въ состояніи «усвоить себѣ хорошо формы и размѣщенія буквъ», потому что постоянно будутъ грѣшить противъ нихъ.

Но довольно кажется. Если г. Скл. въ началѣ полагалъ, что пропись его разрѣшаетъ вопросъ: найти доступный для дѣтей способъ изображенія буквъ, облегчающій для нихъ успѣхъ въ письмѣ», а я ему теперь привелъ доказательства, что исполненное имъ далеко еще не соотвѣтствуетъ его добрымъ намѣреніямъ,—то пусть онъ не сердится на меня: онъ въ этомъ случаѣ испытываетъ то, что долженъ испытать каждый смертный, не исключая и меня. Я отнюдь не воображаю, что *мое* мнѣніе въ этомъ дѣлѣ единственно вѣрное и безошибочное. И мнѣ еще многому остается поучиться, многое придется измѣнить и улучшить. Совершенства на землѣ не бываетъ; человѣкъ можетъ только стремиться къ совершенству, и долженъ:— въ этомъ вся задача его жизни.

И теперь въ заключеніе еще нѣсколько словъ къ читателямъ. Возраженіе мое вышло пространнѣе, нежели я самъ этого желалъ, и многіе изъ читателей могутъ подумать, что оно написано пристрастно, изъ какихъ-нибудь личныхъ видовъ. Поэтому я считаю не лишнимъ объяснить, что мы съ г-мъ Скляренко отнюдь не конкуренты. Я никогда никакихъ прописей не издавалъ и разлинованной бумагой или транспорантами также не торгую, слѣдовательно, если между нами возникло несогласіе на счетъ нѣкоторыхъ несущественныхъ пунктовъ (вѣдь въ сущности-то мы согласны), то объ этомъ споримъ не мы собственно, а самые предметы, которыхъ мы имѣемъ честь быть представителями.

*Я. М.*

# ОБУЧЕНІЕ РИСОВАНІЮ.

## I.

Рисованіе необходимо каждому, во первыхъ, какъ общеобразовательное средство, во вторыхъ, какъ полезное пособіе для практической жизни.

Какъ общеобразовательное средство оно дѣлаетъ человѣка способнымъ правильнѣе судить объ изящныхъ произведеніяхъ искусства и природы, и тѣмъ доставляетъ ему благороднѣйшее наслажденіе въ жизни. Какъ пособіе для практической жизни оно болѣе или менѣе необходимо почти для всѣхъ сословій,— необходимо не только въ искусствахъ и ремеслахъ, но и въ наукахъ, и почти также важно для естествоиспытателя и математика, какъ для медика, юриста и филолога.

Сообразно съ этимъ значеніемъ должна быть и цѣль обученія рисованію. Она состоитъ въ томъ, чтобы кончившій школьный курсъ могъ удовлетворительно вѣрно, понятно и отчетливо срисовать съ натуры или на память любой предметъ.

Достигаютъ ли, въ наше время, школы этой цѣли? Нѣтъ, или почти нѣтъ! А между тѣмъ и учителя рисованія, и учителя географіи, геометріи, физики, естественной исторіи, химіи и калиграфіи — всѣ чувствуютъ, всѣ сознаютъ необходимость рисованія съ натуры.

Чтобы достигнуть этой цѣли, т. е. умѣнія рисовать съ натуры, необходимо и обучать рисованію не по копіямъ, всегда несовершеннымъ, а съ натуры.

Введено ли въ школахъ обученіе рисованію съ натуры? Нѣтъ; а если въ нѣкоторыхъ оно существуетъ, то въ весьма неудовлетворительномъ видѣ, и развѣ только въ двухъ или въ одномъ послѣднемъ классѣ.

Вотъ уже болѣе полвѣка, какъ рисованіе введено и признается педагогами необходимымъ школьнымъ предметомъ, а между тѣмъ ученики наши по окончаніи курса не могутъ сдѣлать полезнаго приложенія своихъ рисовальныхъ познаній въ практической жизни, а тѣмъ менѣе безпрепятственно поступить въ академію художествъ. Они должны или доучиваться или переучиваться. Примѣровъ тма. То, что случилось со мною 20 лѣтъ тому назадъ, случается и теперь со многими учениками. Я обучался въ одной изъ главныхъ школъ Петербурга, и въ продолженіе 8 лѣтъ рисовалъ каждый день $1^1/_2$ часа довольно прилежно. Перекопировалъ пропасть гравюръ и литографій (все съ произведеній знаменитыхъ мастеровъ), и захотѣлъ сдѣлаться художникомъ, т. е. поступить въ академію художествъ. Оказалось, что изъ всѣхъ моихъ произведеній не нашлось ни одного порядочнаго рисунка, который можно было бы представить при прошеніи въ академію. Я былъ, по окончаніи школьнаго курса, нѣчто въ родѣ очень плохого полудиллетанта и полузнатока, но никакъ не рисовальщикъ (хотя бы плохой), а скорѣе пачкунъ. Правда, глазъ и рука были нѣсколько развиты въ продолженіе 8-лѣтнихъ механически-машинальныхъ трудовъ; но за то я не имѣлъ ни малѣйшаго понятія о размѣрахъ и пропорціи частей человѣческаго лица, а также и другихъ предметовъ. О перспективѣ же я никогда не слыхалъ ни слова, и вовсе не зналъ объ ея существованіи. Однимъ словомъ, я, копировавшій рафаэлевскія головы и пуссеновскія фигуры, не могъ правильно срисовать съ натуры са-

мой простой скамьи или стола. Такъ какъ въ академію не съ чѣмъ было явиться, то я поступилъ въ школу рисованія для вольноприходящихъ, тогда только что открытую въ одномъ изъ биржевыхъ зданій. Тамъ началъ я рисовать съ натуры, и думалъ только о томъ, какъ бы почище да покрасивѣе сдѣлать контуръ, да по эфектнѣе натушевать; а сокращеніе линій пропускалъ безъ вниманія, какъ нѣчто кажущееся, и только тогда убѣждался въ томъ, что дѣйствительно вижу вѣрно, когда учитель замѣчалъ это. Занимаясь рисованіемъ цѣлый годъ въ этой школѣ и дома съ утра и до вечера, я наконецъ дошелъ до того, что могъ представить нѣсколько рисунковъ, и былъ принятъ въ академію художествъ. Печальный примѣръ! Но я знаю еще печальнѣе. Одинъ изъ моихъ школьныхъ товарищей представилъ чужіе рисунки, поступилъ въ академію, сидѣлъ 3 года въ первомъ классѣ, и наконецъ оставилъ академію и художество.

Эти пагубныя послѣдствія нашего школьнаго рисованія происходятъ единственно отъ такъ называемыхъ оригиналовъ или, вѣрнѣе сказать, отъ копій съ натуры и съ картинъ великихъ художниковъ, которыя раздаются ученикамъ для копированія. Представьте себѣ многочисленный классъ въ 30 или 40 учениковъ. Спрашивается, во первыхъ, много ли учителю останется времени обсудить съ каждымъ ученикомъ отдѣльно его оригиналъ или рисунокъ, или, если нужно, на дѣлѣ показать, какъ слѣдуетъ приняться за работу, если онъ долженъ въ началѣ часа раздать оригиналы, а въ концѣ всѣ собрать? Если же поручить это старшему ученику, то много ли времени останется этому ученику самому на рисованіе? Вотъ, на дѣлѣ и выходитъ то, что даже самому усердному и дѣльному учителю едва удается въ продолженіе часа заняться, *какъ слѣдуетъ*, съ 5 или 6 учениками. Всѣ же прочіе предоставлены самимъ себѣ и будутъ рисовать машинально (и то только, если всѣ порядочны и прилежны!). Въ многочисленныхъ классахъ

является необходимость объяснять все и показывать цѣлому классу; а при рисованіи съ картинокъ это рѣшительно невозможно.

Во вторыхъ: что дѣлать, если при разсматриваніи ученическихъ рисунковъ учитель найдетъ перспективную или какую-нибудь другую ошибку, скопированную съ оригинала? (Подобное мнѣ не разъ случалось встрѣчать, не смотря на то, что оригиналы я выбираю по возможности лучшіе; но вѣдь и въ рафаэлевыхъ картинахъ есть вольныя и невольныя ошибки, — какъ же имъ не быть въ школьныхъ оригиналахъ?) Представьте себѣ затруднительное положеніе учителя. Нужно поправить, но, поправляя, необходимо также объяснить и доказать, почему это не вѣрно и не натурально. Это возможно только или наглядно, или посредствомъ правилъ теоріи линейной перспективы. Если предметъ, представленный на оригиналѣ, находится въ классѣ, какъ напр. школьная доска, столъ или каѳедра, то учитель можетъ доказать справедливость своего замѣчанія, показавъ ученику этотъ предметъ въ натурѣ съ той точки, съ какой онъ представленъ на рисункѣ. Если же нѣтъ въ классѣ не только этого, но даже ему подобнаго предмета, то учителю остается только прибѣгнуть къ теоріи линейной перспективы, чертить на доскѣ множество линій и объяснять иногда полчаса. Вдаваться въ такія объясненія нѣтъ времени, да и большею частію безъ пользы, потому что они доступны только ученикамъ болѣе возрастнымъ; остается сказать ученику: это такъ быть должно! Другъ мой, вѣрь мнѣ на слово.

Такъ какъ рисованіе съ оригиналовъ приноситъ мало пользы, то остается копированіе съ натуры. Тутъ польза огромная, существенная. Но какъ начинающему рисовать съ натуры? Вѣдь это слишкомъ трудно!

Посмотримъ, какъ германскіе и французскіе педагоги-художники устроили въ школахъ рисованіе вообще и въ особенности съ натуры.

До Песталлоци рисованіе въ школахъ было дѣломъ приватнымъ. Рисовали только въ нѣкоторыхъ школахъ, и то случайно, потому что находились охотники рисовать, или по какимъ-либо другимъ причинамъ. Въ большей же части школъ рисованія не было вовсе. Самый процесъ рисованія былъ точно такой, какому и я подвергался. Это было безсознательное и машинальное копированіе картинокъ. На рисованіе въ школахъ смотрѣли какъ на роскошь и прихоть. Кто хотѣлъ посвятить себя художеству, тотъ шелъ въ ученье къ живописцу, архитектору или скульптору. Песталлоци первый ввелъ рисованіе въ кругъ школьныхъ занятій, и далъ ему равное съ ними значеніе. Его ученики—послѣдователи начали разработывать этотъ новый школьный предметъ, и одинъ изъ нихъ, Іосифъ Шмитъ, составилъ методу элементарнаго обученія рисованію, по которой учитель начинаетъ съ *точки, линіи, угла* и оканчиваетъ *геометрическими фигурами*. Нѣкоторые изъ современниковъ Іосифа Шмита нашли, что этого недостаточно, что должно развивать и изобрѣтательную способность дѣтей копированіемъ и сочиненіемъ изящныхъ геометрическихъ фигуръ, и вслѣдъ затѣмъ появилось много оригиналовъ въ этомъ родѣ.

Другіе находили, что въ элементарномъ курсѣ рано развивать изобрѣтательную способность, что сначала должно упражнять ученика въ рисованіи простыхъ геометрическихъ фигуръ, а потомъ заставлять его копировать, а не составлять сложныхъ фигуръ съ разными украшеніями. Наконецъ же, когда вкусъ ученика нѣсколько образовался, можно позволить ему и составленіе подобныхъ фигуръ. На этомъ основаніи Рамзауеръ (*) составилъ методу рисованія. Она состоитъ изъ двухъ

(*) Также ученикъ Песталоцци, и впослѣдствіи воспитатель принцевъ Ольденбургскихъ. Изданное имъ руководство къ рисованію носитъ заглавіе: Zeichnungslehre von J. Ramsauer. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta. 1820.

частей, изъ которыхъ каждая содержитъ два отдѣла. Первый отдѣлъ первой части начинается *гимнастическими* или *механическими упражненіями руки*. За ними слѣдуютъ такія же *упражненія глаза*, какъ-то: *рисованіе паралельныхъ линій, дѣленіе линій, рисованіе линій по даннымъ размѣрамъ*; потомъ составленіе простыхъ прямолинейныхъ фигуръ; потомъ трудныя *упражненія глазомѣра на болѣе сложныхъ фигурахъ*, и наконецъ *рисованіе и дѣленіе криволинейныхъ и разнолинейныхъ фигуръ*. Второй отдѣлъ первой части состоитъ изъ 6-ти упражненій для развитія чувства изящнаго, какъ-то: *сочиненіе разныхъ фигуръ*. Вторая часть въ обоихъ отдѣлахъ содержитъ *перспективное рисованіе*.

Нѣкоторые изъ его современниковъ прибавили еще къ его методѣ легкія изображенія простыхъ предметовъ, находя недостаточнымъ упражненія въ однѣхъ только геометрическихъ фигурахъ, и снова ввели въ школахъ такъ называемые оригиналы.

Но вотъ явился Петръ Шмидъ со своей методой (*), и изгналъ изъ училища всѣ оригиналы. Основываясь на томъ, что копія, какъ бы хорошо ни была сдѣлана, всегда хоть сколько-нибудь уступаетъ оригиналу, и слѣдовательно *копія съ копіи* еще болѣе отдаляется отъ образца, онъ предложилъ обучать рисованію не по копіямъ, а по настоящимъ образцамъ, т. е. *съ натуры*. Идея вѣрная; но онъ не умѣлъ приспособить ее къ элементарному школьному ученію.

Онъ прямо начинаетъ съ *куба*, потомъ переходитъ къ *призмамъ*, *цилиндру*, *конусу*, *шару* и т. д. Когда все по одиначкѣ перерисовано, онъ составляетъ *группы* изъ тѣхъ же моделей, начиная съ самой простой и оканчивая самою слож-

(*) 1) Anleitung zur Zeichenkunst; 2) Das Naturzeichnen für den Schul-und Selbstunterricht. Berlin 1828; 3) Plan, wie P. Schmid's Zeichenmethode in allen Schulen mit Erfolg einzuführen ist. Berlin 1835.

ною, наблюдая притомъ строгую постепенность и послѣдовательность и не позволяя ученику начинать слѣдующую фигуру или группу до тѣхъ поръ, покуда первая не окончена совершенно вѣрно.

Его метода была введена во многихъ школахъ; но на практикѣ оказалась не совсѣмъ удобною, а именно: во первыхъ, Шмидъ ставитъ модели передъ каждымъ ученикомъ отдѣльно и занимается также отдѣльно съ каждымъ. Это возможно при домашнихъ урокахъ или въ самомъ малочисленномъ классѣ. Но если въ классѣ болѣе 10-ти учениковъ, то этотъ способъ становится чрезвычайно затруднительнымъ для учителя; во вторыхъ, если ставить модели передъ каждымъ ученикомъ отдѣльно, то потребуется мѣста по крайней мѣрѣ втрое болѣе обыкновеннаго; въ третьихъ, если заставлять ученика (какъ того требуетъ Шмидъ) поправлять и передѣлывать каждый рисунокъ до тѣхъ поръ, пока не останется ни одной неконченной или невѣрной черты рефлекціи и полутѣни, то почти невозможно будетъ въ продолженіе года поспѣть съ 3 или 4-мя рисунками; въ четвертыхъ, если ребенку, не рисовавшему прежде ничего, дать нарисовать кубъ съ натуры, то онъ, какими бы способностями не былъ одаренъ, непремѣнно надѣлаетъ множество ошибокъ, и учитель непремѣнно заставитъ его разъ 10, а можетъ-быть и 20, переправить и передѣлать рисунокъ, покуда найдетъ его достаточно удовлетворительнымъ. Самый талантливый ребенокъ, начиная учиться прямо съ тѣлъ, непремѣнно просидитъ надъ первымъ рисункомъ уроковъ 10 и болѣе. Это утомительно для взрослаго, а для ребенка и подавно.

Основываясь на этихъ причинахъ, многіе совершенно забраковали методу Шмида; многіе же оставили рисованіе съ натуры для высшаго класса, и ввели въ низшихъ опять геометрическое рисованіе и копированіе картинокъ. Такимъ образомъ явилось множество руководствъ болѣе или менѣе различныхъ въ частностяхъ, но схожихъ между собою въ слѣдующихъ

трехъ пунктахъ, т. е. во всѣхъ нихъ является: 1) *элементарное геометрическое рисованіе*; 2) *копированіе картинокъ* и 3) *рисованіе съ моделей*. Изъ всѣхъ этихъ руководствъ болѣе замѣчательны слѣдующія:

1. Методическое руководство Франке (1).

Это руководство содержитъ:

a) Упражненія въ копированіи и составленіи геометрическихъ фигуръ и начальныя правила геометріи (2).

b) Упражненія въ копированіи простыхъ предметовъ, какъ то: дверей, оконъ, мебели, съ оригиналовъ или съ доски, по рисунку учителя.

c) Рисованіе съ натуры по методѣ Петра Шмида, съ тою разницею, что модели ставятся на возвышенномъ столѣ для всего класса.

2. Педагогическое руководство Отто. (3)

Отто находитъ, что a) необходимо обучать рисованію элементарно-наглядным способомъ съ натуры, который есть самое прочное основаніе, какъ для дальнѣйшаго художественнаго развитія, такъ и вообще для жизни; b) что съ рисованіемъ съ натуры не безполезно также соединять и копированіе съ картинокъ и сочиненіе фигуръ; c) что выборъ рисовальныхъ образцовъ необходимо строго ограничить и опредѣлить на основаніи потребностей общечеловѣческаго образованія, но не спеціальнаго, а слѣдовательно и не художническаго.

---

(1) Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen, zum Gebrauch in Elementarschulen und Bildungsanstalten; auch zum Selbstunterricht in den Anfangsgründen des perspectivischen Zeichnens. Entworfen von K. L. Francke, Zeichenlehrer am Lehrerseminar zu Berlin. 1833.

(2) Кажется начальныя правила геометріи дѣло учителя математики, да и рисованіе геометрическихъ фигуръ, или что у нѣмцевъ называется рисованіемъ, т. е. черченіе геометр. фигуръ помощью циркуля и линейки, тоже принадлежитъ къ геометрическому уроку.

(3) Pädagogische Zeichenlehre, oder Anweisung den Zeichenunterricht als einen wesentlichen Theil des allgem. Schulunterrichts zu behandeln. Mit 24 Erläuterungstafeln. Von Otto. Erfurt, 1837.

Его руководство состоитъ изъ 2 курсовъ. Первый, *элементарный курсъ* содержитъ: точку, прямыя линіи, углы, прямолинейныя фигуры, кривыя линіи и криволинейныя фигуры.— Второй курсъ, *реальный*, содержитъ: геометрическое и перспективное рисованіе, теорію тѣней, объясненіе законовъ освѣщенія тѣлъ и способы опредѣленія наносныхъ тѣней, задачи для упражненія въ тушеваніи тѣней и копированіе картинъ.

Что же касается до моделей, то Отто того мнѣнія, что лучше ихъ ставить передъ каждымъ ученикомъ отдѣльно, чѣмъ для цѣлаго класса, но той причинѣ, что въ послѣднемъ случаѣ модели будутъ стоять всегда выше горизонта зрѣнія учениковъ (*).

3. Основаніе теоріи рисованія Гиппіуса. (**)

Эта метода составлена съ тою же элементарностью и послѣдовательностью, какъ и предыдущая, и отличается отъ нея только нѣкоторыми мелочами. Руководство Гиппіуса состоитъ изъ двухъ частей: *теоретической и практической*. Въ теоретической онъ разсуждаетъ: 1) объ эстетическомъ чувствѣ, 2) объ изящномъ вообще и объ изящномъ въ природѣ и произведеніяхъ человѣка въ особенности, 3) о рисованіи, какъ фундаментѣ для всѣхъ искусствъ и ремеслъ, и 4) о рисованіи какъ школьномъ предметѣ.

Его взглядъ на этотъ предметъ совершенно согласуется со взглядомъ Отто.

---

(*) Изъ этого видно, что онъ не зналъ, что есть механическій подвижной столъ для моделей, опускающійся и подымающійся, и что можно задніе столы для рисованія устроить выше переднихъ, какъ въ академіяхъ и рисовальныхъ школахъ

(**) Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunst, als Zweiges allgemeiner Schulbildung, nebst praktischer Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen. Von Hippius, Zeichenlehrer in Petersburg. 1842.—Существуетъ и на русскомъ языкѣ подъ заглавіемъ: *Очерки теоріи рисованія*, какъ общаго учебнаго предмета, съ присовокупленіемъ практическаго руководства для обучающихъ сему искусству. Соч. Г. А. Гиппіуса. Спб. 1844. Цѣна 2 р. 50 коп.

Практическая часть содержитъ: 1) Опредѣленіе точки. 2) Опредѣленіе линіи. 3) Опредѣленіе угловъ и вообще основныхъ формъ видимой природы. 4) Опредѣленіе квадрата.

Все это не срисовывается, а показывается, объясняется, разсматривается со всѣхъ сторонъ и съ основательною подробностью обсуживается.

Затѣмъ идетъ: 5) Составленіе разныхъ линій, угловъ, геометрическихъ фигуръ, но не карандашомъ въ тетради, а изъ тоненькихъ полосокъ бумаги или папки. 6) Упражненія глазомѣра: разсматриваются разныя фигуры и опредѣляются ихъ размѣры и пропорціи. 7) Рисовальные пріемы и манеры. Тутъ показываются ученикамъ разные рисовальные пріемы и способы (какъ-то: тушеваніе тѣней штрихомъ на разные манеры, растушкой и кистью), и даются тетради, въ которыхъ на каждой страницѣ приготовлено нѣсколько налитографированныхъ точекъ. Учитель командуетъ, а ученики соединяютъ эти точки линіями и составляютъ такимъ образомъ фигуры. 8) Рисованіе по диктовкѣ. Диктуются разныя геометрическія фигуры. 9) Рисованіе съ натуры. Учитель ставитъ геометрическія тѣла, и ученики, послѣ подробнаго обсужденія пропорцій, размѣровъ и формъ, приступаютъ къ копированію. 10) Копированіе картинокъ въ уменьшенномъ масштабѣ. 11) Рисованіе по диктовкѣ простыхъ, легкихъ предметовъ, какъ-то: избушки, памятника, колодца и т. п. 12) Рисованіе съ натуры цвѣтовъ и листьевъ. 13) Объясненіе плана, фасада и разрѣза. 14) Объясненіе правилъ перспективы.

Вотъ самыя замѣчательныя изъ германскихъ руководствъ.

Но и у насъ уже 27 лѣтъ какъ существуетъ руководство къ обученію рисованію въ школахъ, составленное для военно-учебныхъ заведеній А. Сапожниковымъ. (*)

(*) Курсъ рисованія, въ которомъ изложенъ способъ правильно изображать по глазомѣру видимые предметы, и пр. Съ 12-ю рисунками. Соч. А. Сапожникова. Спб. 1834 года. Второе изданіе 1849 года. Цѣна 3 р. 50 коп.

Это руководство содержитъ въ 17-ти главахъ слѣдующее:

Глава I. Объясненіе различнаго рода линій. Прямая линія, ломаная, кривая, параллельныя линіи, непараллельныя.

Глава II. Равенство линій и дѣленіе ихъ на части: линіи равныя и неравныя, дѣленіе линій на равныя четныя части, увеличеніе длины линіи назначенною четною частью, укорачиваніе линіи назначенною четною частью, дѣленіе линіи на равныя нечетныя части, масштабъ.

Глава III. Объ отвѣсной линіи, пересѣченіи линій и происхожденіи угловъ: отвѣсная линія, уголъ, равенство угловъ, перпендикулярныя линіи, прямые углы, горизонтальная линія, острые и тупые углы.

Глава IV. О соединеніи линій и составленіи фигуръ: плоскость, фигура, фигуры прямолинейныя и криволинейныя, треугольникъ; четыре-пяти-шестиугольники и т. д.; правильная и неправильная фигура, равносторонный треугольникъ, равнобедренный треугольникъ, прямоугольный треугольникъ, остроугольный треугольникъ, тупоугольный треугольникъ, квадратъ, прямой параллелограмъ, наклонный параллелограмъ, трапеція, основаніе и высота фигуры, равенство фигуръ.

Глава V. Дѣленіе фигуръ на части: дѣленіе квадрата на 2 и на четыре равныя части, дѣленіе прямоугольниковъ и косоугольниковъ на равныя части, дѣленіе равносторонняго треугольника, квадратное содержаніе.

Глава VI. Рисованіе прямолинейныхъ изображеній.

Глава VII. О кругѣ и эллипсѣ: объясненіе круга; окружность, центръ, діаметръ, радіусъ, хорда, дуга, касательная, секторъ, сегментъ.—Способы найти въ кругѣ центръ; равные круги; одноцентренные круги; дѣленіе круга на равные секторы; дѣленіе окружности круга на данное число равныхъ частей; дѣленіе угла на части; эллипсъ; способы черченія эллипса; овалъ; способы его черченія.

Глава VIII. Начертаніе правильныхъ многоугольниковъ; пра-

вильный многоугольникъ, черченіе прав. многоугольника въ кругѣ и около него; опредѣленіе средины правильнаго многоугольника и описаніе въ немъ или около него круга; дѣленіе многоугольниковъ на равные треугольники.

Глава IX. Рисованіе криволинейныхъ фигуръ.

Глава X. Изъясненіе правилъ перспективы: точка зрѣнія, лучи зрѣнія, перемѣна точки зрѣнія, уголъ зрѣнія, точка разстоянія; различное уменьшеніе предметовъ, зависящее отъ точекъ зрѣнія и разстоянія; перспективное сближеніе параллельныхъ линій, когда лучъ зрѣнія идетъ вдоль ихъ; картинная плоскость.

Глава XI. Рисованіе прямолинейныхъ и криволинейныхъ плоскостей въ перспективѣ.

Глава XII. О свѣтѣ и тѣняхъ: лучи свѣта идутъ по прямой линіи, отсутствіе свѣта есть тѣнь; поверхность освѣщается тѣмъ сильнѣе, чѣмъ лучъ свѣта перпендикулярнѣе на нее падаетъ; полутѣнь, мѣстная и наносная тѣни, рефлекція или отраженный свѣтъ, освѣщеніе круглыхъ тѣлъ.

Глава XIII. Рисованіе освѣщенныхъ поверхностей.

Глава XIV. О тѣлахъ правильныхъ: кубъ, призмы, пирамиды, цилиндръ, конусъ, шаръ; измѣренія правильныхъ тѣлъ.

Глава XV. Рисованіе правильныхъ тѣлъ по одиночкѣ.

Глава XVI. Дѣленіе перспективныхъ плоскостей и круглыхъ поверхностей на четныя и нечетныя равныя части, и рисованіе различныхъ фигуръ на перспективныхъ плоскостяхъ.

Глава XVII. Рисованіе съ натуры тѣлъ въ группахъ.

Курсъ рисованія Сапожникова имѣетъ продолженіе, изданное въ 1845 и 1847 годахъ, въ двухъ отдѣльныхъ книжкахъ; первая заключаетъ въ себѣ рисованіе человѣческихъ головъ, а вторая рисованіе человѣческихъ фигуръ и сочиненіе картинъ. Всѣ три книжки составляютъ три отдѣльные учебника, а вмѣстѣ полный курсъ рисованія.

Въ предисловіи для обучающихъ Сапожниковъ говоритъ слѣдующее:

«Цѣль, съ которою учреждены рисовальные классы въ военно-учебныхъ заведеніяхъ, состоитъ не въ томъ, чтобы изъ учащихся воспитанниковъ сдѣлать художниковъ-живописцевъ; но заключается въ развитіи способности изображать на бумагѣ видимые предметы понятно и правильно, чтобы въ случаѣ надобности воспитанники могли безъ затрудненія нарисовать съ натуры полезную машину, необходимый инструментъ, любопытный видъ мѣстности или другой предметъ, могущій встрѣтиться на поприщѣ военной службы и въ домашнемъ быту. Сверхъ того, умѣнье рисовать способствуетъ судить правильнѣе объ изящныхъ художествахъ, доставляющихъ благороднѣйшее наслажденіе образованному человѣку.

Изъ этого видно, что обученіе рисованію съ такою цѣлію должно имѣть методу, отличную отъ обыкновеннаго способа преподаванія, основаннаго на одномъ только копированіи съ готовыхъ уже рисунковъ или *оригиналовъ*.

Предлагаемый курсъ основанъ на изученіи искуства рисованія съ самой натуры, которая представляется намъ въ разнообразнѣйшихъ видахъ, но всегда въ одинаковомъ совершенствѣ, какого ни картины, ни гравюры и вообще никакіе искуственные оригиналы представить не могутъ.

Курсъ заключаетъ въ себѣ постепенный рядъ правилъ, основанный на законахъ перспективы и доказанныхъ практически, посредствомъ особыхъ моделей (*). Этимъ изъясняется главное основаніе методы, удобной для преподаванія въ военно-учебныхъ заведеніяхъ, по ясности и краткости, которая, не выводя учениковъ на длинный путь изученія линейной перспективы, пау-

(*) Объ этихъ моделяхъ я буду подробнѣе говорить при описаніи вообще моделей для рисованія.

чаетъ рисовать правильно видимые предметы, не требуя для того предварительно изготовленныхъ съ нихъ рисованныхъ копій, называемыхъ ошибочно *оригиналами*.

Обучающій въ началѣ преподаванія курса долженъ обратить вниманіе на развитіе въ ученикахъ своихъ *глазомѣра*, какъ главнаго руководителя въ искусствѣ рисованія, объясненіемъ свойствъ различныхъ *линій* и взаимной ихъ *соразмѣрности*. Переходя къ изображенію *фигуръ*, ограниченныхъ линіями, онъ указываетъ на различіе ихъ *формъ*, которыя рисуются учениками отъ руки, въ геометральномъ видѣ, безъ помощи линейки и циркуля. Приготовляя такимъ образомъ учениковъ, обучающій изъясняетъ правила *перспективы*, т. е. способъ изображать тѣ же линіи и фигуры, видимыя съ различныхъ *точекъ зрѣнія*. Модели, безъ помощи геометральныхъ соображеній, недоступныхъ иногда возрасту обучающихся, ясно показываютъ ученикамъ причину измѣненія формъ плоскихъ *поверхностей*, видимыхъ въ перспективѣ. Далѣе, учитель переходитъ къ *тѣламъ*, которыхъ форма или наружный видъ ограничивается соединенными плоскими поверхностями, и потому подлежитъ тѣмъ же правиламъ перспективы. Ученики, рисуя съ натуры и исполняя правила, изъясненныя моделями, пріобрѣтаютъ мало по малу способность, вѣрно изображать очертанія видимыхъ предметовъ.

*Освѣщеніе* плоскостей и тѣлъ и происходящія отъ того *тѣни* подлежатъ неизмѣннымъ правиламъ, и изъясняются также приспособленными къ тому моделями, съ которыхъ ученики рисуютъ. Въ это время учитель обязанъ показать *механизмъ тушеванія* карандашомъ, растушкою и кистью, заставляя тушевать сначала прямыя плоскости, потомъ изогнутыя, затѣмъ простыя тѣла по одиночкѣ, и наконецъ нѣсколько тѣлъ вмѣстѣ поставленныхъ. Это упражненіе даетъ учащимся ясное понятіе о *пластикѣ* предметовъ, выражающейся въ рисункѣ линіями и особенно тѣнями. Курсъ оканчивается рисованіемъ съ гипсо-

выхъ отливковъ, изображающихъ разнаго рода орнаменты, вазы, капители, и снятіемъ видовъ съ внутренностей комнатъ, моделей зданій, машинъ, инструментовъ и съ другихъ какихъ-либо поучительныхъ предметовъ; при этомъ ученики рисуютъ кистью и акварельными красками. Ученикамъ, которые показываютъ особенную способность къ рисованію, можно, въ заключеніе курса, дать рисовать человѣческую голову, показавъ на проволочной модели размѣръ ея и изъяснивъ перспективное измѣненіе линій, ее составляющихъ.»

Въ краткомъ наставленіи для обучающаго Сапожниковъ говоритъ слѣдующее:

«Послѣдній рисунокъ этого курса изображаетъ размѣръ и очертаніе человѣческой головы, сдѣланной изъ проволоки. Эта модель можетъ служить основою къ правильному размѣщенію частей гипсовой головы, видимыхъ въ различныхъ ея поворотахъ; онѣ становятся рядомъ и въ одинаковомъ положеніи. Тѣ ученики, которые имѣютъ особенное дарованіе къ рисованію, могутъ, подъ надзоромъ учителя, ознакомиться съ правилами черченія человѣческихъ головъ и тушеванія ихъ. Правила эти заключаются въ примѣненіи общей формы головы къ шару, на которомъ изображены пояса, пересѣкающіеся подъ прямыми углами: перспективное изображеніе горизонтальныхъ изгибовъ поясовъ на шарѣ, подобныхъ поясамъ, ограничивающимъ человѣческую голову, зависятъ отъ положенія и возвышенія точки зрѣнія, а также и отъ поворота головъ. Они же вмѣстѣ съ продольными поясами означаютъ и помѣщеніе глазъ, носа, рта, ушей, общей формы черепа и нижняго овала головы. Подобная проволочная модель можетъ служить какъ бы переходомъ отъ рисованія неодушевленныхъ тѣлъ къ предметамъ живымъ; но *это собственно не входитъ въ предлагаемый курсъ рисованія, а принадлежитъ къ академическому курсу*, потому что требуетъ много времени, вспомогательныхъ познаній, и

составляетъ изученіе и занятіе того, кто хочетъ сдѣлаться художникомъ.»

Всѣ упомянутыя мною методы можно сгруппировать слѣдующимъ образомъ:

Группа 1-я: Іосифъ Шмитъ, Рамзауеръ; группа 2-я: Петръ Шмидъ и его послѣдователи; группа 3-я: Франке, Отто, Гиппіусъ и Сапожниковъ.

Отличительныя черты 1-ой группы: *элементарное геометрическое рисованіе*; 2-й группы: *рисованіе съ натуры*; 3-ей группы: а) *элементарное геометрическое рисованіе*; b) *рисованіе съ картинокъ* или *оригиналовъ*; с) *рисованіе съ натуры или перспективное рисованіе*.

Изъ методъ, причисленныхъ къ 3-й группѣ, первыя три, т. е. Франке, Отто и Гиппіусъ допускаютъ рисованіе съ картинокъ; четвертая же метода, Сапожникова, отвергаетъ оное. Чрезъ это Сапожниковъ выигрываетъ время для рисованія съ натуры, и слѣдовательно его метода лучше другихъ.

Но, изгоняя копированіе картинокъ, онъ наполняетъ первую половину своего курса геометрическимъ рисованіемъ, такъ что ученикъ, вышедшій изъ средняго класса училища, все-таки не будетъ имѣть никакихъ перспективныхъ познаній, хотя и будетъ хорошо чертить геометрическія фигуры.

И такъ, при всей педагогической постепенности, послѣдовательности и полнотѣ, лучшей изъ этихъ методъ не достаетъ *элементарнаго рисованія съ натуры*, т. е. другими словами: элементарнаго перспективнаго рисованія, доставляющаго ученику, съ перваго дня поступленія въ школу, возможность видѣть, изучать и копировать предметы въ такомъ видѣ, въ какомъ они представляются въ природѣ, а не въ такомъ, въ какомъ ихъ изображаетъ геометрія. Это необходимо уже по той простой причинѣ, что глазъ никогда ничего не видитъ геометрально, а всегда перспективно. Слѣдовательно эту часть преподаванія остается еще изобрѣсти? спросите вы. Нѣтъ;

способъ обученія элементарному перспективному рисованію существуетъ уже болѣе 20 лѣтъ, и въ послѣднее время введенъ во многихъ училищахъ Франціи, Германіи и Англіи. Способъ этотъ, съ которымъ я намѣренъ познакомить читателей, принадлежитъ французскому художнику Фердинанду Дюпюи (Dupuis).

## II.

Фердинандъ Дюпюи придумалъ способъ избѣгнуть копированія съ оригиналовъ и замѣнилъ ихъ легкими моделями, представляющими тѣ же простыя геометрическія фигуры, какія изображаются на оригиналахъ при геометрическомъ черченіи.

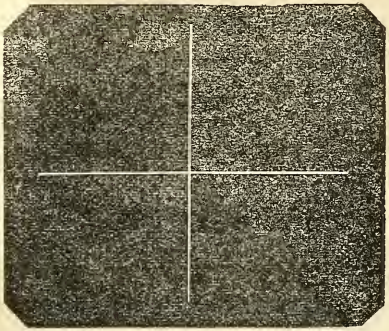
Собраніе моделей Ф. Дюпюи раздѣляется на 5 отдѣленій, изъ которыхъ первое содержитъ слѣдующія модели:

1) Желѣзная палочка изъ толстой проволоки, толщиною въ гусиное перо, длиною въ $1^1/_2$ фута.

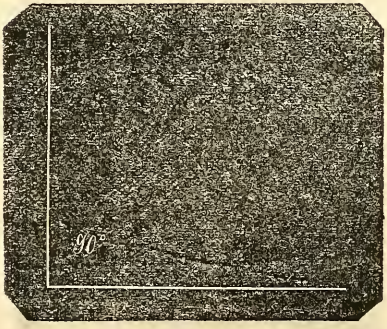
2) Такая же палочка или прутъ, только согнутый.

3) Часть окружности круга.

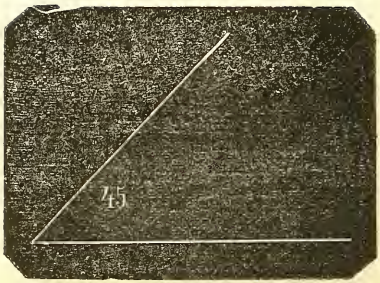
4) Двѣ перпендикулярныя линіи, т. е. два прута, пересѣкающіеся подъ прямыми углами.



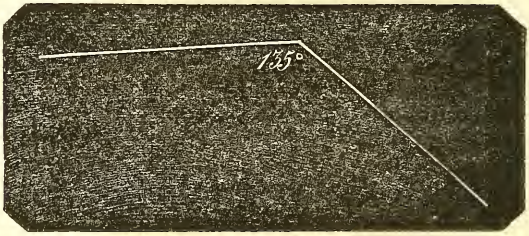
5) Прямой уголъ.



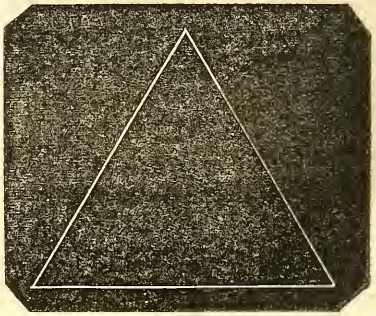

6) Острый уголъ въ 45°.



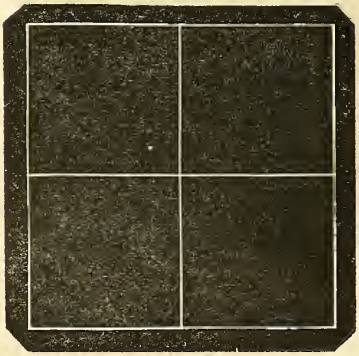

7) Тупой уголъ въ 135°.



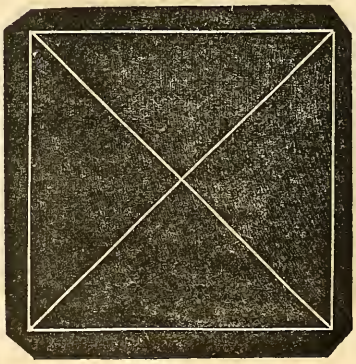

8) Равносторонній треугольникъ соотвѣтствующей предыдущимъ моделямъ величины.



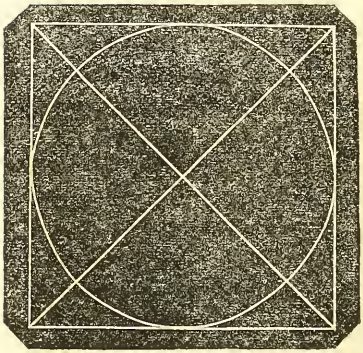
9) Квадратъ, раздѣленный двумя прямыми линіями на 4 равные квадрата.



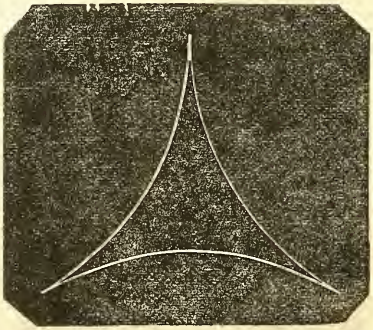
10) Квадратъ, раздѣленный на 4 равные т. еугольника.



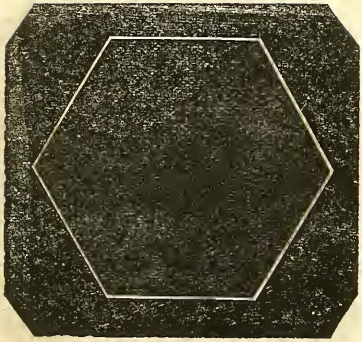
11) Квадратъ съ діагоналями и внутреннимъ кругомъ.



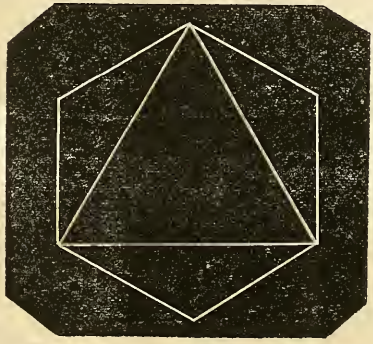
12) Равносторонній треугольникъ, составленный изъ 3 равныхъ дугъ равныхъ круговъ.



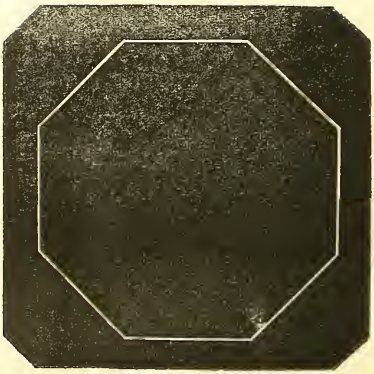
13) Правильный шестиугольникъ.



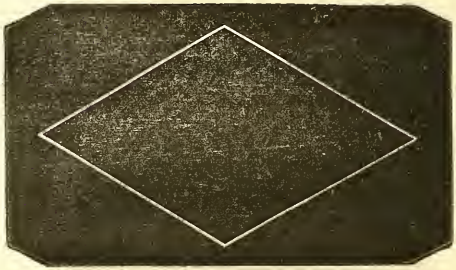
14) Правильный шестиугольникъ съ внутреннимъ равностороннимъ треугольникомъ.



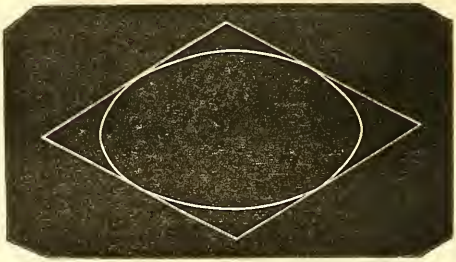
15) Правильный осмиугольникъ.



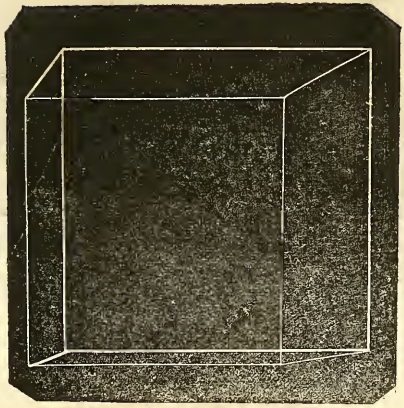
16) Ромбъ.



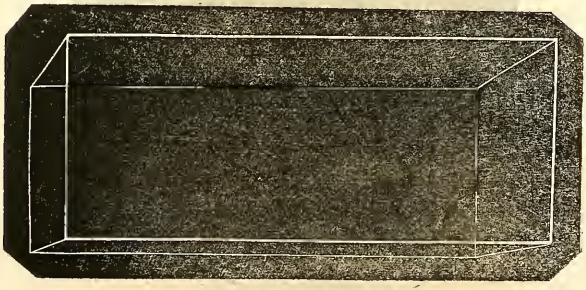
17) Ромбъ съ внутреннимъ элипсомъ.



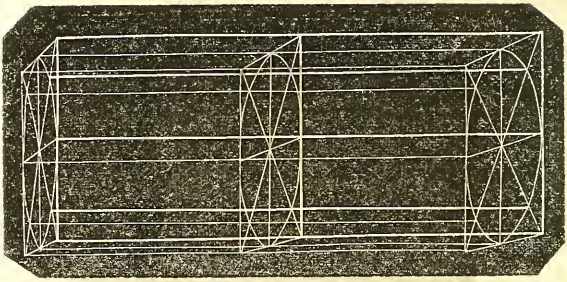
18) Кубъ.



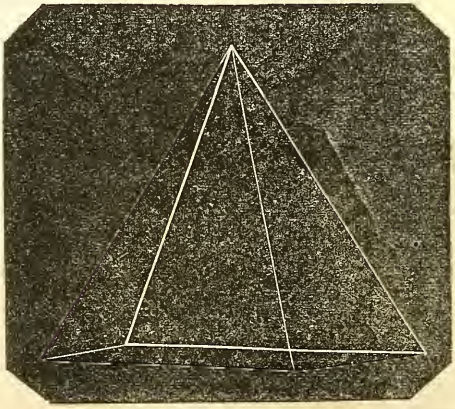
19) Прямой параллелепипедъ.



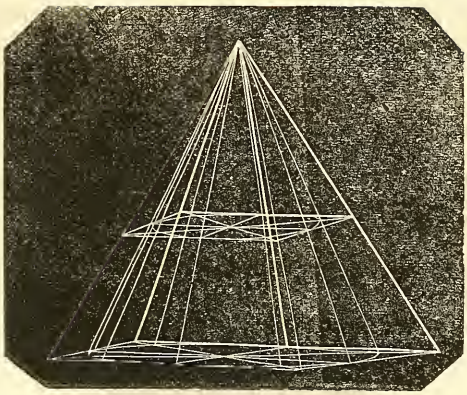
20) То же, съ внутреннимъ цилиндромъ.



21) Четырехсторонняя пирамида.



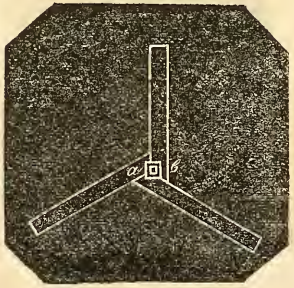
22) То же, съ внутреннимъ конусомъ.



Такъ какъ цѣль Дюпюи перспективное рисованіе, и для этой цѣли необходимо давать ученикамъ срисовывать эти модели во всѣхъ возможныхъ наклонахъ, направленіяхъ и поворотахъ: то онъ придумалъ слѣдующій механическій станокъ.

Этотъ станокъ имѣетъ основаніемъ 3 горизонтальные бруска (*)

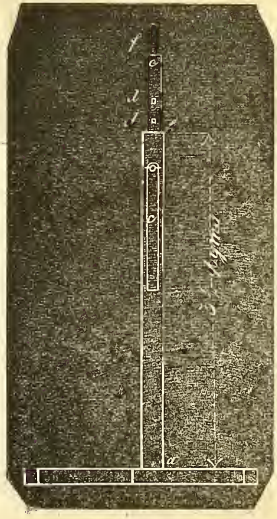
Черт. 1.



(*) Впрочемъ основаніемъ можетъ также служить ровная 4-угольная доска.

На соединеніи этихъ брусковъ находится вертикальная деревянная трубка *ab* (черт. 1 и 2)

Черт. 2.



въ $3^1/_2$ фута вышиною, въ которой находится выдвижной брусокъ *c* (черт. 2 и 3)

Черт. 3.

со впадинками *d d*, служащими для того, чтобы установить модель на какой угодно высотѣ посредствомъ винта *D*, находящагося на вертикальной трубкѣ *ab*.

Такихъ впадинокъ, углубленій или гнѣздъ можно сдѣлать сколько угодно по всей длинѣ стержня. Верхній конецъ этого стержня имѣетъ форму конуса *f* (черт. 2).

На этотъ конусъ надѣвается колѣнчатый суставъ, состоящій изъ щипцовъ *n o* (черт. 4 и 5), вращающихся на шарѣ *l*

Черт. 4.

Черт. 5.

(черт. 5) во впадинкахъ *k k* двухъ дощечекъ *h i* (черт. 4), скрѣпленныхъ винтомъ *q* (черт. 5).

Щипцы устроены такъ, что можно вставлять въ нихъ маленькій выступающій брусочекъ или рукоятку деревянныхъ моделей (съ которыми читатели познакомятся далѣе). Для желѣзныхъ же моделей должно сперва вставить въ щипцы другой маленькій брусочекъ *y* (черт. 6 и 7), на концѣ котораго

Черт. 6.

Черт. 7.

находятся двѣ мѣдныя пластинки *t t*, вращающіяся на шарнирѣ *u* (черт. 6), между которыми вкладываются проволочныя модели и зажимаются винтомъ *x*.

Чертежъ 8, какъ и 4-й, изображаютъ деревянную модель, вставленную въ щипцы станка, а чертежъ 6 и 7 проволочную, вставленную между пластинокъ (*)

Такимъ образомъ Фердинандъ Дюпюи соединилъ практическую геометрію или такъ называемое геометрическое рисованіе съ перспективою, и составилъ перспективное рисованіе съ натуры для начинающихъ.

Этимъ способомъ онъ превратилъ машинальное ремесло (чѣмъ

Черт. 8.

можно назвать слѣпое капированіе картинокъ) въ науку, и отнялъ у ученика возможность обманывать учителя вымѣрива-

(*) Какъ всѣ желѣзныя модели, такъ и станокъ, можно заказать въ магазинѣ оптика и механика И. Е. Милька, въ С. Петербургѣ, на углу Большой Морской улицы, въ домѣ Воронина, № 39.

Цѣна механическому станку для моделей 30 р.
Цѣно желѣзнымъ моделямъ. . . . . 44 р.

ніемъ оригиналовъ помощію бумажки или циркуля и показываніемъ чужой работы, а учителю далъ возможность во первыхъ: заниматься со всѣмъ классомъ, и во вторыхъ: практически, наглядно и просто, словомъ, элементарно объяснять основные законы оптики и перспективы на моделяхъ.

Само собой разумѣется, что въ низшемъ классѣ, гдѣ масса учащихся состоитъ изъ 7, 8 и 9-лѣтнихъ дѣтей, учитель не станетъ слишкомъ налегать на объясненіе правилъ геометріи и перспективы, но будетъ заставлять дѣтей болѣе копировать съ натуры, и только по мѣрѣ того, какъ способности ихъ начнутъ развиваться, будетъ обсуживать и объяснять модели; а между тѣмъ глазъ учениковъ приглядится къ натурѣ, и неопытная рука привыкнетъ владѣть карандашомъ.

Этотъ способъ обученія рисованію требуетъ между прочимъ и другого устройства школьныхъ скамеекъ. Онѣ должны быть построены во первыхъ: амфитеатрально, т. е. заднія должны быть выше переднихъ, чтобы весь классъ могъ свободно видѣть поставленную модель, и во вторыхъ: за каждымъ столомъ должно быть столько пространства, чтобы учителю можно было подходить къ каждому ученику и поправлять его рисунокъ съ той точки зрѣнія, съ которой онъ нарисованъ. (*)

Второе отдѣленіе рисовальной методы Ферд. Дюпюи содержитъ модели, сдѣланныя изъ деревянныхъ, дюймовой толщины брусковъ и окрашенныя бѣлою масляною краскою. Каждая изъ этихъ моделей имѣетъ маленькій выступающій брусочекъ, которымъ она вставляется въ клещи рисовальнаго станка. Величина этихъ моделей равна величинѣ желѣзныхъ.

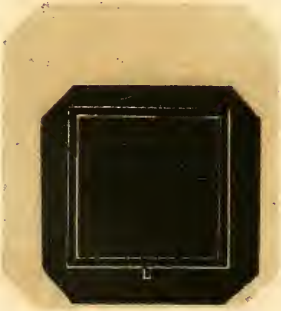
---

(*) Такое устройство скамей принято уже во многихъ германскихъ училищахъ, ибо оно удобно и для всѣхъ другихъ преподавателей, отчасти же облегчаетъ и дисциплину и порядокъ въ классѣ. Объ устройствѣ классовъ мы будемъ говорить подробно. Ред.

1) Два бруска, образующіе 4 прямые угла.

2) Равносторонній треугольникъ.

3) Квадратъ.



4) Четыре бруска, пересѣкающіеся подъ углами 45-ти градусовъ.

5) Квадратъ, раздѣленный двумя брусками на 4 равные квадрата.

6) Звѣзда, составленная изъ пересѣченія двухъ квадратовъ подъ равными углами.

7) Звѣзда, составленная изъ пересѣченія двухъ равносторонних треугольниковъ подъ равными углами.

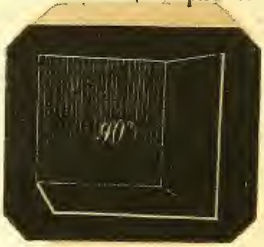
8) Правильный шестиугольникъ, раздѣленный на 6 равносторонних треугольниковъ тремя діагональными брусками.

9) Кругъ, раздѣленный на 6 равныхъ секторовъ тремя поперечными брусками.

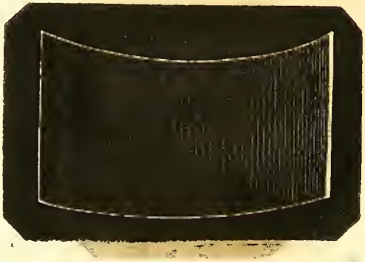
Третье отдѣленіе состоитъ изъ моделей, представляющихъ *плоскости* и сдѣланныхъ изъ тоненькихъ деревянныхъ дощеньекъ бѣлаго же цвѣта.

1) Двѣ дощечки, составляющія прямой уголъ.

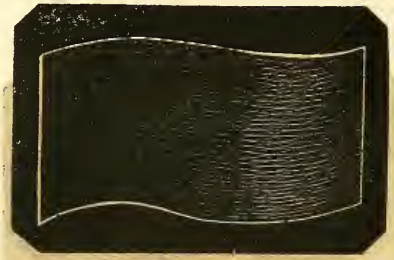
2) Три дощечки, составляющія прямой уголъ.



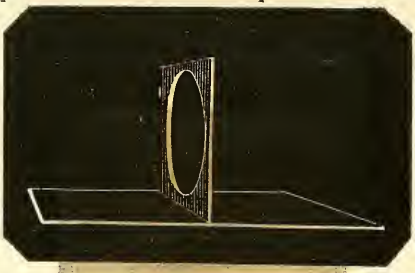

3) Разогнутая поверхность цилиндра.



4) Та же поверхность цилиндра, только согнутая въ видѣ буквы S.



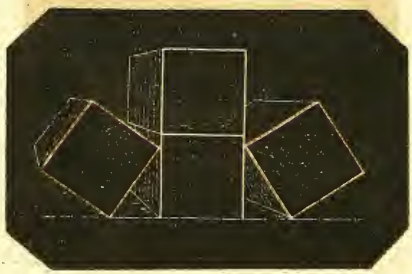
5) Двѣ дощечки, составляющія 2 прямые смежные угла съ круглымъ отверстіемъ на общей сторонѣ смежныхъ угловъ.



Четвертое отдѣленіе заключаетъ въ себѣ простыя геометрическія тѣла, сдѣланныя изъ дерева и также окрашенныя бѣлою масляною краскою.

1) Кубъ.

2) Четыре маленькіе куба, изъ которыхъ каждый величиною въ $^1/_8$ бо́льшаго.

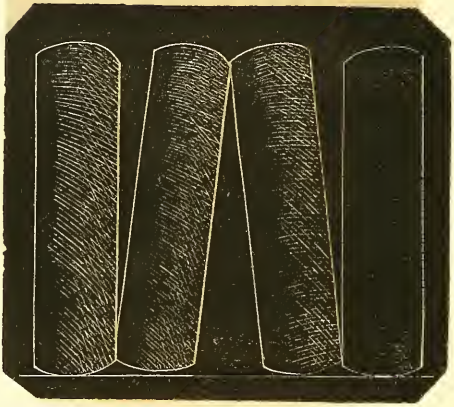


3) Четырехсторонняя прямоугольная призма, основаніе которой равно сторонѣ куба, а вышина вдвое болѣе.

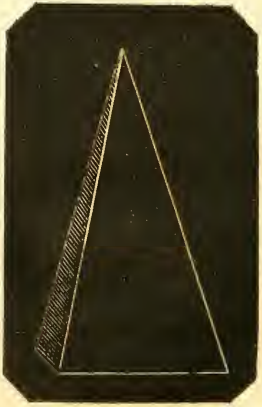
4) Четырехстороннія прямоугольныя призмы такой же длины, но толщина которыхъ $^1/_2$ вышеозначенной призмы.

5) Цилиндръ такой же величины, какъ призма № 3.

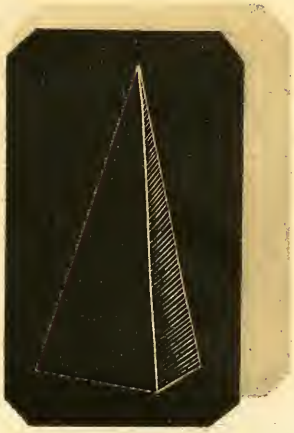
6) Четыре цилиндра такой же длины, но толщиною вполовину менѣе.



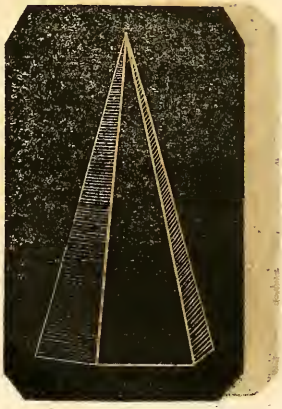
7) Четырехсторонняя пирамида, основаніе которой равно основанію куба и большой призмы, а вышина равна вышинѣ призмъ и цилиндровъ.



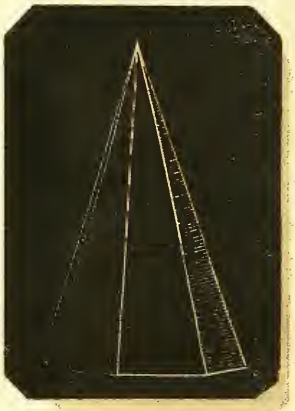
8) Трехсторонняя пирамида такой же вышины, какъ предыдущая четырехсторонняя.



9) Шестисторонняя пирамида такой же вышины.



10) Осмисторонняя пирамида такой же вышины.

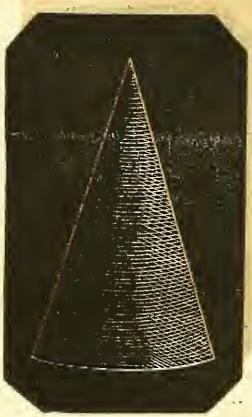


11) Трехсторонняя прямоугольная призма такой же вышины, имѣющая основаніе, равное основанію модели 8-й.

12) Шестисторонняя призма такой же вышины, имѣющая основаніе, равное основанію модели 9 й.

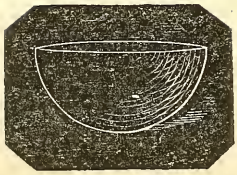
13) Осмисторонняя призма такой же вышины, имѣющая основаніе, равное основанію модели 10-й.

14) Конусъ такой же вышины, какъ призмы и цилиндры, имѣющій діаметръ основанія, равный сторонѣ основанія куба и призмы № 3.



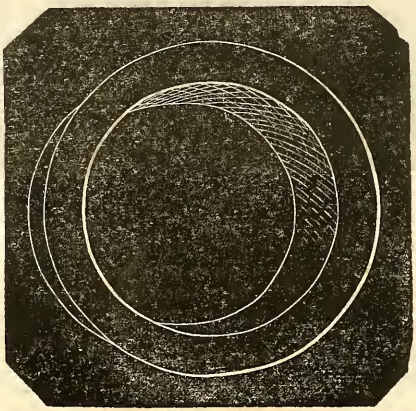
15) Шаръ, діаметръ котораго равенъ сторонѣ основанія куба и призмы № 3.

16) Полушаръ такого же діаметра.



17) Деревянный кругъ, діаметръ котораго равенъ вышинѣ призмъ, цилиндровъ, пирамидъ и конуса, а толщина 2-мъ дюймамъ.

18) Такой же кругъ съ круглымъ отверстіемъ, діаметръ котораго четырьмя дюймами меньше діаметра наружнаго круга доски.



Эти 4 отдѣленія содержатъ самыя необходимыя модели для первоначальнаго обученія рисованію съ натуры.

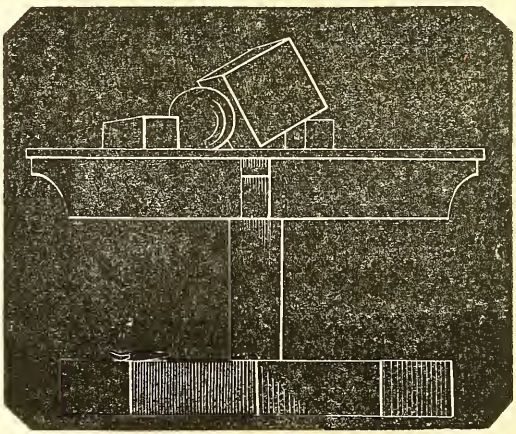
Пятое отдѣленіе не столь необходимо и можетъ почесться добавочнымъ. Оно содержитъ слѣдующія модели:

1) Модели *нишъ*, *столбовъ*, *колоннъ* и *сводовъ*.

2) Модели *лѣстницъ*, *колодцевъ*, *печей* и другихъ простыхъ предметовъ.

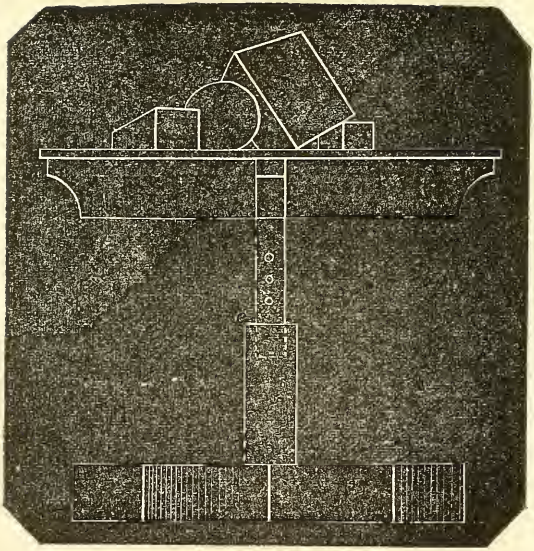
3) Модели самыхъ простыхъ мебелей (*)

Для постановки моделей третьяго, четвертаго и пятаго отдѣленій употребляется *механической столъ* такого устройства, какъ показано на слѣдующихъ рисункахъ (**).



(*) Рисунковъ къ моделямъ 5-го отдѣленія не предлагаю, потому что количество и формы ихъ безчисленны, и ихъ можно разнообразить до безконечности по произволу; напр. разныя ниши, арки, лѣстницы (прямыя и витыя), колодцы, печи, своды, простая домашняя мебель и утварь, простые инструменты и машины. Разумѣется, всѣ эти модели должны быть безъ архитектурныхъ деталей и орнаментовъ, а утварь и машины самыя простыя.

(**) Столъ для моделей, какъ и самыя модели 2-го, 3-го, 4-го и 5-го отдѣ-



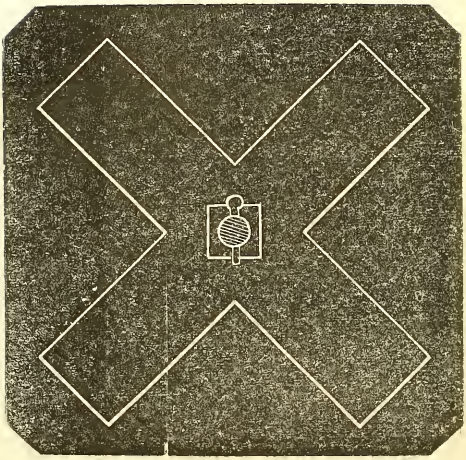
---

леній, можно заказывать у оптика и механика И. Е. Милька, въ С. Петербургѣ, на углу Большой Морской улицы, въ домѣ Воронина № 39.

| | | |
|---|---|---|
| Цѣна столу | . . . . . | 50 р. |
| моделямъ 2-го отдѣленія | . . . . . | 27 » |
| » 3 го » | . . . . . | 7 » 50 к. |
| 4-го » | . . . . . | 58 » |

Впрочемъ всѣ эти вещи можно заказать и у всякаго порядочнаго столяра за гораздо дешевѣйшую цѣну.

Ред.



# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРЕПИСКА.

Г. Т . . . . . ву.

(О первоначальномъ обученіи чтенію и письму.)

Вы просите насъ, во первыхъ, «указать вамъ на пріемы и лучшее по нашему мнѣнію руководство, которые бы помогли разсѣять сомнѣніе или скорѣе нерѣшительность вашу относительно того, какъ удобнѣе и вразумительнѣе обучать азбукѣ и чтенію, а потомъ и каллиграфіи или письменности».

Такъ какъ въ журналѣ нашемъ въ непродолжительномъ времени будетъ помѣщенъ цѣлый рядъ статей о преподаваніи грамоты и письма, то вы позволите мнѣ высказать здѣсь мое мнѣніе объ этомъ предметѣ вкратцѣ.

Прежде всего я долженъ замѣтить, что вопросъ о лучшихъ вообще способахъ и пріемахъ преподаванія для домашняго обученія далеко не такъ важенъ, какъ для школы. Учитель въ школѣ имѣетъ дѣло съ большимъ числомъ учениковъ, и потому, соображаясь съ умственнымъ уровнемъ большинства, по неволѣ долженъ придерживаться одного общаго способа, употреблять пріемы, подходящіе болѣе или менѣе ко всѣмъ ученикамъ. Все же общее можетъ быть неоднократно повторено и испытано и наконецъ подведено подъ извѣстные правила и

законы, на основаніи которыхъ и судятъ о достоинствѣ того или другого способа, тѣхъ или другихъ пріемовъ. Совсѣмъ другое въ семействѣ: тутъ наставникъ занимается съ однимъ, двумя или много-что съ тремя учениками въ одно время; тутъ слѣдовательно является необходимость соображаться съ особенною личностью каждаго ученика, вслѣдствіе чего общіе преподавательные пріемы значительно измѣняются. Вотъ почему въ домашнемъ обученіи не можетъ быть рѣчи о лучшемъ вообще способѣ преподаванія, о лучшихъ вообще пріемахъ; ибо нерѣдко случается, что способъ и пріемы, оказавшіеся отличными въ одномъ семействѣ, рѣшительно неудобопримѣнимы въ другомъ. Выборъ способа въ семействѣ нерѣдко обусловливается и внѣшними обстоятельствами; такъ напр. если младшій сынъ вашъ наслушался, какъ братъ его и сестра учились чтенію по складамъ, и если только обученіе это не было мучительнымъ для нихъ, то можете быть увѣрены, что и онъ охотнѣе всего будетъ учиться по складамъ. Примѣръ въ этомъ отношеніи заразителенъ. Но если съ одной стороны гораздо легче опредѣлить способъ и пріемы для извѣстной школы, то съ другой стороны домашнее обученіе и въ самомъ худшемъ случаѣ все-таки имѣетъ больше шансовъ на успѣхъ, нежели школьное; ибо наставникъ можетъ всю свою дѣятельность, все свое стараніе сосредоточить на одномъ ученикѣ, что въ школѣ рѣшительно невозможно. Вотъ почему опредѣленіе пріемовъ преподаванія заранѣе и не такъ важно для семейства.

Послѣ сказаннаго я уже смѣло могу сообщить вамъ одинъ изъ множества способовъ обученія грамотѣ, ибо увѣренъ, что вы не будете смотрѣть на него какъ на абсолютно-лучшій способъ и не будете требовать отъ него сверхъестественныхъ результатовъ. Въ семействѣ — повторяю — тотъ способъ и тѣ пріемы лучшіе, которые наиболѣе соотвѣтствуютъ индивидуальности ученика.

Прежде чѣмъ начать ученіе, необходимо возбудить въ ре-

енкѣ охоту къ чтенію. Это впрочемъ вовсе не трудно: стоитъ только почаще читать ему какую-нибудь доступную для него и интересную книгу. Охота слушать разсказы вскорѣ возбудитъ въ немъ и охоту учиться чтенію; ибо онъ пойметъ, что, усвоивъ себѣ это искусство, онъ уже не будетъ нуждаться въ вашемъ присутствіи и вашей помощи.

Для обученія этого вамъ на первый случай не нужно никакого руководства. Купите просто коробку съ печатными буквами, наклеевыми отдѣльно на папкѣ и расположенными въ особыхъ разгородкахъ по алфавитному порядку (*). Изъ этой коробки выньте сперва гласныя буквы, каждую по нѣсколько экземпляровъ, смѣшайте ихъ и велите ученику своему, для перваго дебюта, выбрать буквы одинаковаго очертанія и сложить ихъ въ одну кучку. Онъ этимъ займется съ охотою и, послѣ нѣсколькихъ повтореній, даже съ успѣхомъ. Когда онъ такимъ образомъ научился различать гласныя буквы по общему ихъ очертанію, тогда назовите ему каждую отдѣльно. Такимъ же точно образомъ поступайте и съ согласными буквами. Только, предостерегаю васъ, не торопитесь! Еслибъ даже и по истеченіи цѣлаго мѣсяца ученикъ вашъ не зналъ еще всѣхъ буквъ, то въ этомъ нѣтъ никакой бѣды. На все нужно время. Чтобъ убѣдиться, знаетъ ли ученикъ всѣ буквы, лучше всего проэкзаменовать его по какой-нибудь книгѣ съ крупнымъ шрифтомъ; если онъ и тутъ узнаетъ всѣ буквы, то первый курсъ благополучно оконченъ. Затѣмъ возвратитесь опять къ коробкѣ и составляйте изъ буквъ различныя легкія слова, называя ихъ

(*) Подобныя коробки продаются въ книжныхъ, бумажныхъ и особенно въ игрушечныхъ лавкахъ и стоятъ не дорого. Впрочемъ, если вамъ позволяютъ средства, то закажите лучше у переплетчика нѣчто въ родѣ типографской кассы, въ которой бы находились и всѣ знаки препинанія. Такая касса чрезвычайно полезна для орфографическихъ упражненій, пока ребенокъ не хорошо еще владѣетъ перомъ. Буквы должны быть довольно крупны.

громко и заставляя ученика повторять ихъ; напр. мама, папа, няня, дядя, Ваня, Миша и т. д.; только не много словъ вдругъ. Затѣмъ спросите его, изъ какихъ буквъ составлено слово *папа*, изъ какихъ *мама* и т. д., и велите ему также составить эти слова. Продолжая такимъ образомъ и переходя отъ легкихъ словъ къ болѣе труднымъ, вы скоро доведете ученика вашего до того, что онъ составитъ любое слово; а отсюда переходъ къ связному чтенію по книгѣ уже не труденъ. Перейдемъ теперь къ письму.

Чтобы обучать письму, нѣтъ надобности ждать, пока ученикъ выучится читать: напротивъ, обученіе это можетъ начаться еще до знакомства съ печатными буквами. Всѣ дѣти, какъ извѣстно, любятъ чертить и рисовать. Этимъ надобно пользоваться. Велите на одной сторонѣ аспидной доски нарѣзать сѣтку квадратиковъ, или если вы боитесь, что ученикъ, упражняясь на твердой доскѣ, пріобрѣтетъ тяжелый почеркъ, то купите тетрадь, въ которой всѣ страницы разлинованы на клѣтки (*), и пусть ученикъ вашъ по этимъ клѣткамъ начнетъ первыя упражненія, т. е. чертитъ палочки, кресты, треугольники, квадратики, домики и т. д. Когда рука его нѣсколько утвердится, и онъ уже въ состояніи будетъ довольно свободно водить ею, то можно перейти и къ первымъ упражненіямъ въ письмѣ собственно. Для этого опять-таки нужна сѣтка, устройство которой вы можете видѣть въ недавно изданномъ мною «Букварѣ для соединеннаго обученія чтенію и письму»; тутъ же вы найдете въ послѣдовательномъ порядкѣ и первыя упражненія въ черченіи и первыя упражненія въ письмѣ. Рекомендую вамъ эту книгу не потому, что я ее составилъ, а потому, что не знаю другой книги, въ

(*) Такія тетради продаются во всѣхъ бумажныхъ лавкахъ и извѣстны подъ названіемъ ариѳметическихъ тетрадей, потому что дѣти, посѣщающія училище, вписываютъ въ нихъ ариѳметическія задачи.

которой вы могли бы найти указаній, какъ обучать письму. Для черченія дайте вашему ученику на первый случай не перо, а карандашъ, не слишкомъ мягкій и не слишкомъ твердый (лучше всего FaBer № 2). На правильное держаніе карандаша при черченіи и письмѣ должно обращать вниманіе съ самаго начала. Ограничиваюсь этими краткими замѣтками.

«Какой практически-обусловленный возрастъ мальчика и дѣвочки», спрашиваете вы далѣе, «можно признать для этого (обученія) удобнѣйшимъ?» На этотъ вопросъ положительно отвѣчать нельзя, потому что пора такъ называемаго школьнаго ученія обусловливается не однимъ только возрастомъ, но и степенью умственнаго развитія; а вѣдь всякому извѣстно, что есть восьмилѣтнія дѣти, менѣе развитыя, чѣмъ иныя шестилѣтнія. Вообще же говоря, обученіе чтенію слѣдуетъ начинать никакъ не раньше семи лѣтъ, потому что до этого возраста въ ребенкѣ не можетъ, да и не должно быть еще никакой потребности въ книжной пищѣ; слѣдовательно и не зачѣмъ давать ему орудіе, которое онъ до поры до времени не будетъ употреблять или, что еще хуже, которымъ онъ можетъ себѣ повредить. Время, убиваемое на это обученіе до 7 лѣтъ, можно употребить съ гораздо большею пользою для умственнаго развитія ребенка, упражняя его внѣшнія чувства и ознакомляя его съ окружающимъ міромъ. Многія опытныя мамаши, пожалуй, станутъ васъ увѣрять, что обучать дѣтей чтенію слѣдуетъ какъ можно раньше, и въ доказательство приведутъ вамъ своихъ собственныхъ дѣтей, изъ которыхъ одно читаетъ хорошо, потому что стало учиться съ пяти лѣтъ, а другое дурно, потому что ученіе его началось лишь съ осьмого года. Но дѣло въ томъ, что мамаши эти учили вообще плохо, т. е. небрежно, и потому весьма натурально, что то изъ дѣтей ихъ читаетъ лучше, которое начало учиться раньше. И такъ раньше семи лѣтъ не учите дѣтей вашихъ грамотѣ, ни мальчика, ни

дѣвочку. Въ эти лѣта различіе пола не имѣетъ еще никакаго значенія.

Наконецъ вы спрашиваете еще: «Сколько необходимо въ началѣ обязательнаго времени для занятій съ малютками и въ какое время дня, зимою и лѣтомъ, чтобы не имѣть вреднаго вліянія на ихъ способности и не отвратить отъ охоты къ начатымъ и предстоящимъ занятіямъ по педагогической части?»

На этотъ вопросъ я могу отвѣчать положительнѣе. Извѣстный нѣмецкій педагогъ Гутсмутсъ, послѣ долголѣтнихъ опытовъ, составилъ таблицу, которая примѣрно опредѣляетъ количество времени, необходимое для занятій и покоя дѣтей отъ 7 до 15-тилѣтняго возраста. Сообщаю вамъ изъ этой таблицы необходимое для соображенія.

Въ 7 лѣтъ: ежедневно 2 раза по $^1/_2$ часу на умственныя занятія;
10 часовъ на игру, движеніе, гуляніе и вообще физическое развитіе.
9 часовъ на ночной покой;
4 часа на мытье, одѣванье, раздѣванье, завтракъ, обѣдъ и ужинъ

Въ 8 лѣтъ: ежедневно 2 раза по 1 часу на умственныя занятія;
» 9 часовъ для физическаго развитія;
» 9 часовъ на покой;
» 4 часа на одѣванье и т. д.

И т. д. до 12-ти лѣтъ, прибавляя ежегодно по 1 часу къ умственнымъ занятіямъ и убавляя по 1 часу игры и свободнаго времени.

Въ 13 и 14 лѣтъ 7 часовъ на умств. занятія;
5 » для физич. развитія;
8 » на покой;
4 » на завтракъ, обѣдъ и т. д.

| | | |
|---|---|---|
| Въ 15 лѣтъ | 8 | часовъ на умств. занятія; |
| | 4 | » для физич. развитія; |
| | 7 | » на покой. |

Но, ради Бога! не вздумайте строго придерживаться этой таблицы. Въ дѣлѣ воспитанія, относящагося преимущественно къ умственной и нравственной природѣ человѣка, числами ничего опредѣлять нельзя: ни поведенія, ни прилежанія, ни даже необходимаго для занятій времени. Числа для этого слишкомъ положительны, и развитіе духа человѣческаго не подчиняется математическому измѣренію. Важна эта таблица только тѣмъ, что приблизительно показываетъ отношеніе между умственными занятіями, движеніемъ и покоемъ, измѣняющееся постепенно по годамъ, т. е. по мѣрѣ того, какъ умственное развитіе дитяти по естеству своему начинаетъ преобладать надъ физическимъ развитіемъ. Изъ этой таблицы вы, кромѣ того, можете видѣть, какъ сильно грѣшатъ противъ этого естественнаго хода наши учебныя заведенія, въ которыхъ въ низшихъ классахъ назначено столько же уроковъ въ день, какъ и въ высшихъ.

И такъ на первый годъ назначьте не болѣе часу для умственныхъ занятій дѣтей вашихъ, а потомъ, соображаясь съ ихъ умственными силами и физическимъ здоровьемъ, постепенно увеличивайте число уроковъ.

Лучшее для ученія время дня, разумѣется, утро, когда дѣти еще не успѣли разсѣяться; но далеко не всѣ родители могутъ свободно располагать утренними часами; въ такомъ случаѣ лучше всего начать ученіе часа два спустя послѣ обѣда. Во всякомъ же случаѣ занимайтесь ежедневно въ одни и тѣ же часы; иначе дѣти не пріучатся къ порядку и правильной дѣятельности. Что же касается до временъ года, то они, по крайней мѣрѣ у насъ въ Петербургѣ, не обусловливаютъ значительной перемѣны въ занятіяхъ. Въ весьма жаркіе лѣтніе дни конечно можно и сократить уроки; но за то тѣмъ больше занятій для дѣтей можно найти въ природѣ.

Затѣмъ позвольте мнѣ въ заключеніе ко всему сказанному прибавить еще слѣдующее: при всѣхъ занятіяхъ вашихъ съ дѣтьми старайтесь преимущественно возбуждать ихъ самодѣятельность, т. е. пріучайте ихъ все самихъ дѣлать, доискиваться, допытываться и какъ можно менѣе прибѣгать къ чужой помощи. Не требуйте отъ нихъ многаго, но требуйте во всемъ точнаго, тщательнаго исполненія. Вообще какъ можно раньше научайте ихъ различать серіозную работу отъ игры или, вѣрнѣе сказать, обязательную дѣятельность отъ всякой другой дѣятельности; и если вы доведете ихъ до того, что они исполняютъ всѣ свои маленькія *обязанности* съ такою же радостію, съ какою спѣшатъ на игру, то вы можете быть довольны результатами вашего воспитанія, хотя бы дѣти ваши и далеко не имѣли тѣхъ познаній, которыя быть-можетъ имѣютъ другіе сверстники ихъ.

---

## Господину А. Г. въ Спб.

### (О дисциплинарныхъ средствахъ въ школѣ.)

Вы затрудняетесь въ выборѣ взысканій за маленькіе проступки дѣтей—за ихъ шалости и лѣность, и потому желали бы касательно этого знать мнѣнія педагоговъ германскихъ и англійскихъ и наконецъ наше собственное мнѣніе. Желаніе ваше весьма естественно; но чтобы удовлетворить ему, намъ пришлось бы въ теченіе цѣлаго года наполнять журналъ нашъ только статьями по этому, можно сказать, неистощимому вопросу,—и едва ли бы мы этимъ оказали вамъ значительную услугу, потому что и послѣ того вы не избѣжали бы затруднительныхъ случаевъ въ этомъ отношеніи. Не только учителя, которые, подобно вамъ, занимаются обученіемъ дѣтей два мѣсяца, но и подвизающіеся на этомъ поприщѣ десятки лѣтъ

весьма часто не знаютъ, какія принять мѣры къ исправленію шаловливыхъ или лѣнивыхъ учениковъ. Это конечно не утѣшительно, но тѣмъ не менѣе понятно: каждый проступокъ каждаго отдѣльнаго ученика есть особенный, индивидуальный случай, требующій и особаго обращенія. Вотъ почему ни одному педагогу по сіе время не удалось подвести ученическіе проступки подъ опредѣленныя категоріи, хотя многіе и пытались сдѣлать это; вотъ почему для наказаній и взысканій въ классѣ невозможны и положительныя правила. Писано объ этомъ предметѣ конечно очень многое, особенно нѣмецкими педагогами; но все это можетъ служить только матеріаломъ для общаго соображенія, а въ частности не примѣнимо или, вѣрнѣе сказать, примѣнимо только при собственномъ опытѣ учителя и при изученіи имъ тѣхъ учениковъ, съ которыми онъ имѣетъ дѣло.

По нашему мнѣнію, при каждомъ проступкѣ ученика необходимо прежде всего доискиваться причины, вызвавшей проступокъ и, доискавшись, стараться устранить эту причину. Шалости и невниманіе во время урока, а равно и лѣность, происходятъ большею частію отъ дурного, вялаго, несоотвѣтствующаго развитію учениковъ преподаванія; учитель, умѣющій заинтересовать учениковъ, возбудить въ нихъ любовь къ предмету, менѣе всего будетъ жаловаться на шалости и невниманіе. Лѣнь и другія порочныя склонности могутъ конечно корениться и въ дурномъ домашнемъ воспитаніи, и потому безъ дисциплинарныхъ мѣръ обойтись нельзя. На эти мѣры мы будемъ по возможности указывать въ нашемъ журналѣ, какъ мы это уже отчасти и сдѣлали въ «замѣткахъ стараго педагога», которыя хотя и ограничиваются только намеками, но тѣмъ не менѣе для мыслящаго учителя будутъ не безъ пользы. Впрочемъ, такъ какъ вы знаете нѣмецкій языкъ, то мы можемъ рекомендовать вамъ одно изъ лучшихъ сочиненій о школьной дисциплинѣ, а именно: Grundsaetze der Schuldisciplin. Von

I. G. Dobschall. Liegnitz, 1848. Вамъ только придется выписать это сочиненіе, потому что у здѣшнихъ нѣмецкихъ книгопродавцевъ его не имѣется.

Англійскіе же педагоги объ этомъ вопросѣ почти ничего не писали и не пишутъ; какъ народъ вполнѣ практическій, они занимаются только вопросами, положительно разрѣшимыми. Въ школахъ у нихъ господствуетъ, съ одной стороны, система *самоуправленія* (selfgovernment), т. е. полицейская и судебная часть предоставляется самимъ ученикамъ; а съ другой — система *тѣлеснаго наказанія* (fagging system): двѣ крайности, которыя взаимно уравновѣшиваются. У насъ онѣ не примѣнимы.

Статьи о преподаваніи грамоты будутъ помѣщены въ непродолжительномъ времени; въ составъ ихъ войдетъ и звуковая метода. Вамъ кажется страннымъ, что мы предпочли «такому важному вопросу, какова азбука и склады — разрѣшеніе вопросовъ изъ химіи и обученія отечественнаго языка на первыхъ страницахъ журнала».

Но вы забываете, что журналъ нашъ имѣетъ два отдѣла, въ одинъ изъ которыхъ входятъ статьи общенаучныя: замѣнять ихъ дидактическими статьями мы не можемъ, не уклоняясь отъ нашей программы. Причина же, по которой мы считаемъ отдѣлъ этотъ нужнымъ, объяснена въ нашей программѣ. Что касается до преподаванія отечественнаго языка, то онъ, по нашему мнѣнію, гораздо важнѣе, нежели обученіе грамотѣ, тѣмъ болѣе что въ послѣднее время по этой части вышло довольно значительное число руководствъ, составленныхъ по различнымъ способамъ и потому могущихъ на первой случай удовлетворить насущнымъ потребностямъ. Вы конечно правы, замѣчая намъ, что въ одно время съ первоначальнымъ обученіемъ закону божію и ариѳметикѣ, «было бы естественно указать и на начала грамотности и ея развитіе»; но дѣло въ томъ, что трудъ этотъ далеко не такъ легокъ, какъ кажется, и исполненіе

его требуетъ довольно много времени; у насъ же до сихъ поръ весьма мало сотрудниковъ, и весь трудъ изданія, редакціи и приготовленія матеріаловъ падаетъ почти на насъ однихъ. Мы очень хорошо понимаемъ, что журналъ нашъ имѣетъ еще много недостатковъ; но кто знаетъ, съ какими трудностями сопряжено всякое новое предпріятіе, а тѣмъ болѣе наше, тотъ вѣроятно будетъ снисходителенъ къ намъ въ этомъ отношеніи. Мы до сихъ поръ, смѣемъ утверждать, такъ-называемаго журнальнаго баласта для пополненія только страницъ журнала не давали.

Устройство народныхъ школъ въ Англіи подробнѣе всего описано въ слѣдующемъ сочиненіи:

Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Von I. A. Voigt. Halle, 1857.

Для изученія же прусскихъ школъ необходимо обзавестись нѣсколькими сочиненіями:

Dr. H. Heppe. Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha, 1858.

Diesterweg. Rheinische Blaetter für Erziehung und Unterricht. Essen. Jahrgaenge 1830—61.

Bormann. Schulkunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der Preussischen Regulative. Berlin. 1855.

Stiehl. Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. Jahrgaenge 1859—61.

Школы во Франціи въ незавидномъ состояніи.. Объ этомъ вы можете прочесть въ:

Encyklopaedie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens. Von K. A. Schmid. стр. 44—507.

Тутъ же указаны и всѣ источники для изученія подробностей.

Со всѣми здѣсь упомянутыми сочиненіями вы можете ознакомиться въ редакціи, библіотека которой открыта для всѣхъ интересующихся педагогикой и дидактикой.

Отъ изданія учебника для народныхъ школъ редакція не откажется, если только онъ хорошо составленъ. Впрочемъ, вы ни слова не говорите о томъ, чему учитъ этотъ учебникъ и кѣмъ онъ составленъ: опытнымъ ли педагогомъ, или новичкомъ. А это намъ желательно было бы знать. Охотниковъ писать и сочинять учебники, руководства и что угодно — у насъ много; знающихъ же дѣло очень немного. Такъ если составитель предлагаемаго учебника принадлежитъ къ этимъ немногимъ, то мы очень рады и его руководству, и его личному знакомству.

---

Г-ну А. К . . . . скому въ В. Волочкѣ.

(О воспитательномъ вліяніи въ школѣ.)

Говоря въ письмѣ вашемъ о неудовлетворительномъ состояніи сельскихъ училищъ и излагая причины этой неудовлетворительности, которыя по вашему мнѣнію долго еще не устранятся, вы приходите къ тому заключенію, что «настоитъ надобность изъ текущаго порядка извлечь возможно большую пользу». На основаніи этого вы просите редакцію разрѣшить вамъ слѣдующіе вопросы.

1) Возможно ли, при настоящихъ условіяхъ, воспитательное вліяніе въ нашихъ училищахъ?

2) Нѣтъ ли такихъ общихъ положеній, разумное усвоеніе которыхъ учениками (въ возможно короткое время) могло бы быть потомъ источникомъ ихъ жизни и дѣятельности?

3) Нѣтъ ли такихъ пріемовъ и способовъ, при помощи которыхъ наставникъ въ настоящей обстановкѣ могъ бы имѣть возможно болѣе воспитательнаго вліянія?

4) Какъ удобнѣе пріобрѣсти наставнику довѣріе и вліяніе, способствующее дѣлу, на самихъ крестьянъ?

Такъ какъ для удовлетворительнаго разрѣшенія этихъ вопросовъ потребовалось бы обстоятельное разсужденіе, въ которое я теперь не могу вдаться, то вы позволите мнѣ на первый случай ограничиться краткими намеками.

Подъ воспитаніемъ въ собственномъ смыслѣ разумѣютъ, какъ извѣстно, попеченіе о тѣлесномъ и духовномъ ростѣ дитяти, т. е. холю, питаніе, движеніе, предохраненіе отъ всякаго рода вреда, образованіе добрыхъ привычекъ, изощреніе внѣшнихъ чувствъ, просвѣтленіе ума и развитіе чувства и воли ко всему доброму, истинному и прекрасному.

Посмотримъ, какіе изъ этихъ моментовъ воспитанія могутъ имѣть мѣсто въ школѣ и находятся преимущественно во власти учителя, независимо отъ начальственныхъ или административныхъ мѣръ и распоряженій.

*Холя* дѣтей, т. е. содержаніе ихъ въ чистотѣ и опрятности, удобоисполнима почти исключительно въ семействѣ и принадлежитъ къ главнѣйшимъ изъ обязанностей его; но такъ какъ родители изъ низшихъ сословій, особенно крестьяне, рѣдко заботятся о содержаніи дѣтей своихъ въ чистотѣ, то школа должна, да и можетъ отчасти принять на себя эту обязанность. Въ лицѣ учителя она можетъ не только укоренить въ дѣтяхъ привычку къ опрятности, но и образовать ее въ нихъ, если родители пренебрегали этимъ. Еслибъ я былъ сельскимъ учителемъ, то каждое утро, до начала ученія, подвергалъ бы моихъ учениковъ осмотру относительно чистоты шеи, ушей, лица и рукъ, прически волосъ, чистоты и цѣлости одежды; нечесаныхъ заставлялъ бы тотчасъ причесаться, немытыхъ и нечистыхъ въ одеждѣ высылалъ бы въ сѣни и велѣлъ имъ умыться и вычистить платье, а оборванныхъ замѣтилъ бы себѣ и послѣ ученія взялъ бы по одиначкѣ къ себѣ въ комнату и показалъ бы имъ, какъ я самъ себѣ чиню платье и какъ и они сами могутъ это дѣлать. Если не вамъ, то многимъ другимъ, которые прочтутъ эти строки, такое распо-

ряженіе учителя покажется страннымъ и смѣшнымъ, а быть-можетъ и неудобоисполнимымъ. «Вѣдь школа, скажутъ они, не баня, не швейная; да и нельзя же всѣхъ учениковъ, которыхъ бываетъ иногда очень много въ сельской школѣ, перемыть и очистить: для этого нужно слишкомъ много времени, которое назначено собственно для ученія». Противъ всего на свѣтѣ можно возражать; такъ и противъ упомянутой мною мѣры. Но тѣмъ не менѣе я вполнѣ убѣжденъ, что мѣра и удобоисполнима, и чрезвычайно благотворна для дѣтей. Во первыхъ, нѣтъ вовсе надобности осматривать каждый разъ всѣхъ учениковъ; достаточно выбирать наиболѣе грязныхъ и неопрятныхъ. Убѣдившись разъ навсегда, что учитель не терпитъ неопрятности, ученики впредь уже сами будутъ заботиться о томъ, чтобы являться въ классъ чистыми и причесанными, а наконецъ опрятность и акуратность войдетъ у нихъ въ привычку и не останется безъ вліянія и на родителей, которыхъ бы вы до того напрасно стали увѣщевать. Конечно не легко неустанно приводить въ исполненіе такую мѣру; гораздо легче наказывать учениковъ за неопрятность и тѣмъ опротивить имъ и школу, и себя; а еще лучше не обращать вовсе вниманія на наружность учениковъ.... но въ такомъ случаѣ не ищите и воспитательнаго вліянія.

О питаніи, движеніи, предохраненіи отъ внѣшнихъ вредныхъ вліяній нечего и говорить. Первое не зависитъ отъ школы, второе не зависитъ отъ учителя: измѣнить трехъ-четырехъ-часовое сидѣніе въ классѣ съ краткими промежутками онъ не можетъ, а ввести гимнастику также не въ его власти. Что же касается до предохранительныхъ мѣръ отъ вредныхъ вліяній, то онѣ необходимы въ болѣе нѣжномъ возрастѣ и должны быть предоставлены семейству. Образованіе добрыхъ привычекъ также принадлежитъ къ обязанностямъ семейства; но и учитель можетъ сдѣлать въ этомъ отношеніи очень многое. Онъ можетъ внушить дѣтямъ *вниманіе, усердіе къ ученію, тщательность*

*въ исполненіи своихъ обязанностей* (прилежаніе), *любовь къ порядку*, *послушаніе* и многія другія качества, которыя всѣ служатъ основаніемъ неоцѣнимыхъ добродѣтелей въ жизни. Вниманіе есть начало всего: безъ него невозможно никакое ученіе, невозможенъ успѣхъ: прилежаніе въ школѣ ведетъ къ трудолюбію въ жизни, а послушаніе—къ самообладанію. Какимъ же образомъ внушаются эти качества ученикамъ? Обыкновенно весьма просто; учитель повторяетъ ученикамъ безпрестанно: «будьте внимательны, будьте прилежны, дѣлайте ваши уроки хорошо, слушайтесь!» Но ведетъ ли такой способъ къ какимъ либо результатамъ? Нѣтъ. Дѣло въ томъ, что для того, чтобы быть внимательнымъ, прилежнымъ и т. д., недостаточно одного приказанія со стороны учителя и доброй воли со стороны учениковъ, для этого нуженъ навыкъ, который пріобрѣтается лишь постепеннымъ упражненіемъ. Чтобы возбудить вниманіе въ ученикахъ, прежде всего необходимо заинтересовать ихъ въ пользу ученія; а можетъ ли ихъ интересовать ученіе, которое начинается вдалбливаніемъ черныхъ фигуръ, называемыхъ буквами и не имѣющихъ ничего общаго съ тѣмъ, что ребенокъ до того видѣлъ и понималъ? Конечно нѣтъ. Ученіе слѣдовательно должно начинаться съ бесѣдъ о томъ, что дѣтямъ знакомо и мило, о домашнемъ ихъ бытѣ, объ играхъ ихъ и т. д.; это уничтожитъ естественную застѣнчивость и робость ихъ, заставитъ ихъ полюбить и школу, и учителя, и вмѣстѣ съ тѣмъ дастъ учителю возможность ближе познакомиться съ учениками и соображаться при ученіи съ ихъ индивидуальностью. Переходя такимъ образомъ отъ ближайшихъ, знакомыхъ дѣтямъ предметовъ, къ болѣе отдаленнымъ, отъ самыхъ предметовъ и дѣйствій къ изображенію ихъ въ картинѣ и въ словѣ, ученики незамѣтно очутятся у грамоты, которая теперь уже для нихъ получитъ значеніе, а слѣдовательно и интересъ.—Вниманіе, какъ всякая другая сила, развивается только постепенно, и сообразно этому закону должно

быть упражняемо. Требовать отъ начинающихъ учиться вниманія втеченіе цѣлаго часа такъ же неразумно, какъ и не требовать его вовсе; въ первомъ случаѣ обыкновенно кончается тѣмъ, что дѣти сидятъ смирно и засыпаютъ, если не физически, то умственно, а въ послѣднемъ — предаются шалостямъ. Все, что учитель въ первое время можетъ требовать отъ учениковъ, это вниманія отъ 5 до 10 минутъ, и вниманія напряженнѣйшаго; а затѣмъ долженъ наступать такой же промежутокъ. Чѣмъ же наполнять эти промежутки? Нельзя же дѣтей черезъ каждыя 5 или 10 минутъ предоставлять самимъ себѣ: это во первыхъ разсѣетъ ихъ, а во вторыхъ помѣшаетъ занятіямъ другого, старшаго отдѣленія учениковъ. Во многихъ германскихъ народныхъ училищахъ введены нѣкоторые пріемы, которые въ этомъ отношеніи оказались весьма практичными. Какъ только учитель замѣчаетъ, что вниманіе учениковъ ослабѣваетъ и нѣкоторые ученики начинаютъ безпокойно пошевеливаться на своихъ мѣстахъ, онъ прерываетъ ученіе и командуетъ: встать! вытянуть руки впередъ! вверхъ! внизъ! въ стороны! правую руку впередъ! лѣвую вверхъ! лѣвую въ сторону, правую внизъ! руки на бедра! голову на право! на лѣво! нагнуть тѣло впередъ! назадъ! плеча вправо! влѣво! и т. д. сѣсть и отдохнуть! Затѣмъ начинается снова ученіе, и ученики, какъ бы наэлектризированные, не спускаютъ глазъ своихъ съ учителя, отвѣты сыплются безъ остановки и все въ классѣ кипитъ жизнію и дѣятельностію.

Нерѣдко вниманію и порядку въ классѣ мѣшаетъ и то обстоятельство, что ученики не умѣютъ ни взять, ни убрать чего-либо безъ шуму и безъ значительной траты времени. Какъ часто въ классѣ приходится отъ чтенія или вообще отъ умственнаго, устнаго занятія перейти къ письменному. Учитель говоритъ: взять доски и грифель! и безмолвная до того тишина вдругъ прерывается шумомъ, гвалтомъ, бѣготней и разговоромъ; все это продолжается болѣе или менѣе долго, и умол-

каетъ только мало по малу. А между тѣмъ письменный урокъ нерѣдко бываетъ продолженіемъ устнаго, и шумъ этотъ является очень не кстати. Вотъ почему за границей принято — въ началѣ заставлять дѣтей дѣлать все по такту. Каждый классъ даже начинается съ этихъ упражненій въ быстромъ исполненіи приказаній. Встать! сѣсть! вынуть доски! положить на столъ! взять грифель! положить! Убрать доски! взять книги! и т. д. Все это доводится до того, что наконецъ всякое приказаніе исполняется немедленно и безъ всякаго шума. Дѣтямъ же подобныя упражненія чрезвычайно нравятся. Съ другой стороны мѣры эти приносятъ еще ту пользу, что уничтожаютъ въ зародышѣ всякое нерадѣніе учениковъ: забываніе грифеля, пера, книги и т. п. почти вовсе не встрѣчается.

*Прилежаніе* дѣтей зависитъ почти совершенно отъ способа преподаванія. Если учитель умѣетъ заинтересовать учениковъ, если онъ не будетъ ораторствовать и заставлять учениковъ быть пассивными слушателями, если онъ будетъ всегда заботиться о томъ, чтобы ученики все показываемое и объясняемое имъ дѣйствительно усвоили и поняли, и если наконецъ— что всего важнѣе — не будетъ задавать имъ уроковъ на домъ, пока не научитъ ихъ работать въ классѣ и не убѣдится, что ученики въ состояніи исполнять задаваемое имъ, если учитель постарается соблюсти хоть сколько-нибудь упомянутыя здѣсь условія: то можно ручаться, что лѣнивый ученикъ у него будетъ рѣдкое, ненормальное явленіе.

О пріученіи дѣтей къ *порядку* я уже говорилъ. Здѣсь замѣчу еще, что весьма полезно вмѣнять ученикамъ въ обязанность смотрѣть за тѣмъ, чтобы ни на столахъ, ни на полу не валялись книги, тетради, сумки, бумажки и т. д. Всякій соръ долженъ быть подбираемъ; каждый ученикъ отвѣчаетъ за свое мѣсто, а старшій за общій порядокъ въ классѣ.

Наконецъ изощреніе внѣшнихъ чувствъ, просвѣтленіе ума и пробужденіе чувства и воли къ добру и истинѣ находятся уже

совершенно въ рукахъ учителя. Наглядное обученіе, разумное преподаваніе закона божія и отечественнаго языка отличныя средства для этого; но объ этомъ мы поговоримъ подробно въ другомъ мѣстѣ. Въ отвѣтъ же на второй вопросъ вашъ скажу только, что кромѣ заповѣдей—какъ вы сами замѣтили—нѣтъ особыхъ *положеній*, которыя бы могли быть усвоены учениками въ короткое время и затѣмъ служить имъ руководствомъ въ жизни. А если бы и существовалъ такой кодексъ житейской мудрости, то усвоеніе его нисколько не умножило бы добродѣтели на бѣломъ свѣтѣ: добро усвоивается не посредствомъ заучиванія правилъ, а посредствомъ фактическаго пріученія къ добрымъ дѣламъ; къ чему дѣти не имѣютъ случая пріучиться дома или въ школѣ, того и не станутъ дѣлать, заучивъ извѣстныя правила. Правда, возбужденіемъ сознанія добра и стремленія къ нему можно предупредить множество пороковъ, но уничтожить вкоренившіяся уже дурныя привычки—нельзя.

На четвертый вопросъ вашъ я могу вамъ только сказать, что для пріобрѣтенія довѣрія крестьянъ необходимо сблизиться съ ними; а какъ начать такое сближеніе, это должно быть вамъ, сельскому жителю, болѣе извѣстно, чѣмъ мнѣ. Думаю однако, что если вы съумѣете показать крестьянамъ, что вы знакомы не только съ буквами и цыфрами, но и съ жизнью, и интересуетесь ихъ житьемъ-бытьемъ; если вы вездѣ и всегда будете принимать дѣятельное, безкорыстное участіе во всемъ, что касается блага этихъ простыхъ людей; если вы съумѣете убѣдить ихъ, что уважаете въ нихъ человѣка, — то сближеніе съ ними не представитъ затрудненій. Попробуйте затѣмъ болѣе любознательныхъ изъ крестьянъ вашей деревни пригласить къ себѣ, чтобы побесѣдовать съ ними о земледѣліи. Авось на первый случай явятся два-три человѣка; а понравится имъ ваша бесѣда, то ихъ скоро наберется и больше, и бесѣды ваши могутъ повторяться еженедѣльно. Мѣст-

ный священникъ много можетъ помочь вамъ въ этомъ отношеніи. Но какъ начать подобныя бесѣды? Очень просто. Возьмите какую-нибудь книгу, написанную для крестьянъ, (*) прочтите имъ главу и потомъ бесѣдуйте съ ними о читанномъ. Русскій крестьянинъ любитъ разумную рѣчь: и слушаетъ охотно, и самъ любитъ поговорить. Когда они привыкнутъ къ этимъ бесѣдамъ, вы можете заговорить и о пользѣ грамотности вообще, о важности посылать дѣтей въ школу и необходимости содѣйствовать учителю въ воспитаніи дѣтей. Будьте увѣрены, что русскій крестьянинъ слишкомъ смышленъ, чтобы не понять того, что вы желаете дѣйствовать для его же пользы. «Все это легко сказать — возразите вы — но чрезвычайно трудно исполнить на дѣлѣ; а главное, вознагражденія за всѣ эти труды — никакого!» Такъ; но безъ труда ничто не дается; а вознагражденіе при этомъ большое: всеобщее уваженіе и любовь окружающей васъ среды.

Этими замѣтками позвольте кончить мое письмо, которое вѣроятно не удовлетворитъ васъ какъ отвѣтъ на предложенные вамъ вопросы, но тѣмъ болѣе, надѣюсь, удовлетворитъ какъ болѣе или менѣе плодотворный матеріалъ для размышленія.

---

Г–ну О. Гр. . . . . му въ К. . . ѣ.

(О воспитаніи 7–лѣтней дѣвочки и о нескромныхъ вопросахъ, предлагаемыхъ дѣтьми.)

Ваше положеніе, м. г., такое необыкновенное, такое затруднительное, что совѣты наши едва ли могутъ значительно помочь вамъ. Быть принуждену двадцати двухъ лѣтъ сдѣлаться воспитателемъ семилѣтней дѣвочки, замѣнить ей отца и мать....

---

(*) Книгъ для народа у насъ весьма мало. Но на первый случай возьмите хоть слѣдующую: Сельскія бесѣды для народнаго чтенія. Изд. 4-ое. Г. И. Трусова. Спб. 1859. Цѣна 1 р., на перес. за 2 фунта.

воля ваша, тутъ есть надъ чѣмъ призадуматься. Не въ томъ бѣда, что вы еще молоды и неопытны, а въ томъ, что должны воспитывать ребенка, который по лѣтамъ своимъ еще нуждается въ материнскомъ попеченіи, и въ томъ особенно, что этотъ ребенокъ дѣвочка, воспитаніе которой безъ материнской любви, внѣ женской сферы, *нормально* совершено быть не можетъ. Знаніе и опытъ въ дѣлѣ воспитанія можно пріобрѣсти, и мужчина пріобрѣтаетъ ихъ скорѣе и вѣрнѣе женщины; но необходимаго при воспитаніи женскаго такта, всеохраняющаго материнскаго инстинкта, вы ни пріобрѣсти, ни какимъ-либо знаніемъ и опытомъ замѣнить не можете. Но предположимъ, что вы отъ природы обладаете качествами, рѣдко встрѣчающимися въ мужчинѣ, т. е. принадлежите къ тѣмъ исключительнымъ личностямъ, которыя, какъ извѣстный педагогъ Фрёбель, съ энергіею мужчины соединяютъ въ себѣ всѣ нѣжныя чувства женщины, и слѣдовательно могли бы замѣнить собою и отца, и мать: то все-таки воспитаніе малютки, внѣ всякой женской среды, не могло бы совершаться нормально. Образованіе человѣка основано преимущественно на подражаніи, и дѣвочка, которая дѣтство свое и юность проводитъ въ мужскомъ обществѣ (а у холостого человѣка можетъ быть только мужское общество), или хоть бы въ обществѣ одного только мужчины,—не можетъ не утратить значительной доли прельщающей насъ женственности, не можетъ не усвоить множества привычекъ, которыя сносны въ мужчинѣ, но несносны въ женщинѣ. Наконецъ есть вещи, которыя дѣвственный слухъ никогда не долженъ слышать изъ устъ мужчины; есть вещи, которыя стыдливыя уста дѣвочки никогда не могутъ довѣрить мужчинѣ, хотя бы этотъ мужчина былъ ея братъ.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что воспитаніе сестры вашей никакъ не можетъ идти успѣшно, если вы примитесь за него непосредственно и одни, хотя бы у васъ и были, какъ вы говорите, «теоретическія понятія въ этомъ дѣлѣ и выработан-

ныя мышленіемъ убѣжденія касательно воспитанія, даннаго вамъ самимъ», и вы дѣйствительно съумѣли бы «повести дѣло строго логически». Теорія, убѣжденія и логика далеко недостаточные факторы при воспитаніи. Слѣдовательно первою заботою вашею должно быть — пріискать женщину, которая бы у васъ въ домѣ, подъ вашимъ личнымъ надзоромъ и руководствомъ, согласилась и *могла* принять на себя воспитаніе малютки. Для этого не нужно вовсе, чтобы она обладала большими познаніями и высокимъ умомъ; нужно только, чтобы она была женщина съ сердцемъ, открытаго характера, съ доброй волей и настолько имѣла здравый смыслъ, чтобы понимать и принимать совѣты болѣе опытнаго человѣка, и дѣйствовать по нимъ. Такую женщину найти не трудно; только, конечно, между нашими дюжинными гувернантками вы ея не найдете. Лучше всего взять женщину, которая сама имѣла дѣтей и которой бы сестра ваша могла замѣнить оплакиваемую ею дочь. «Но для этого надобно имѣть средства!» скажете вы. Да, по крайней мѣрѣ нѣкоторыя. Мы конечно не можемъ представить объ этомъ наши соображенія, такъ какъ вы намъ о средствахъ, которыми вы можете располагать, ничего не сообщили. Какъ бы то ни было, воспитаніе дѣвочки безъ посредства женщины невозможно. «Но не лучше ли въ такомъ случаѣ жениться?» спросите вы быть-можетъ. Едва ли. Надобно родиться въ сорочкѣ, чтобы найти въ одномъ лицѣ и добрую жену, и хорошую воспитательницу *чужого* ребенка. Преслѣдуя двѣ цѣли, рискуешь ни одной не достигнуть.

Обратимся теперь къ высказаннымъ вами мыслямъ о системѣ воспитанія и тревожащимъ васъ сомнѣніямъ.

«Въ основу воспитанія», говорите вы «я кладу *довѣріе* полное, безграничное ребенка къ воспитателю, это conditio sine qua non разумнаго воспитанія». Если принять слово «основа» въ томъ смыслѣ, въ какомъ оно обыкновенно употребляется въ педагогикѣ, то съ вашимъ положеніемъ трудно согласиться.

Класть въ основу воспитанія можно только то, что съ самаго начала находится въ распоряженіи воспитателя, а не то, что должно быть внушено дитяти, пріобрѣтено отъ него. Но я не намѣренъ спорить о словахъ: вы очевидно хотѣли сказать, что главное условіе, отъ котораго зависитъ успѣхъ воспитанія, есть довѣріе дитяти къ воспитателю; это видно и изъ употребленнаго вами за тѣмъ слова «conditio». Съ такимъ положеніемъ нельзя не согласиться, потому что если дитя не довѣряетъ воспитателю, то послѣдній теряетъ всякую возможность слѣдить за внутреннимъ развитіемъ своего питомца, и слѣдовательно не можетъ давать ему надлежащее направленіе. Но вы ошибаетесь, если приписываете «уничтоженіе дѣтскаго довѣрія» единственно той системѣ воспитанія, которая «прячетъ отъ ребенка все неприличное, безнравственное». Откровенность родителей съ дѣтьми есть конечно также немаловажный дѣятель, заставляющій дѣтей быть довѣрчивыми; но дѣятель этотъ не единственный, не главный. Главные дѣятели при этомъ 1) *разумная любовь* родителей къ дѣтямъ, — она-то и должна быть положена въ основу воспитанія, — и 2) правильное *пониманіе природы и потребностей дитяти*, пониманіе зависящее не столько отъ знанія и опыта, сколько отъ врожденнаго воспитательскаго такта и сродства съ наивной дѣтской натурой; — этотъ врожденной тактъ, это сродство мы опять находимъ только въ женщинѣ. Слѣдовательно причину уничтоженія довѣрія въ дѣтяхъ должно искать не въ неоткровенности родителей, а въ равнодушіи свѣтскихъ matans къ дѣтямъ, въ непониманіи дѣла и въ отсутствіи воспитательскаго инстинкта, который дается природою каждой матери, каждой женщинѣ, но легко уничтожается превратнымъ образованіемъ.

Напрасно также вы думаете, что существуетъ или по крайней мѣрѣ существовала «*система* воспитанія, покоторой прятали отъ ребенка все неприличное, безнравственное». Система предполагаетъ опредѣленную теорію, а обычай не объяснять дѣтямъ то,

что на свѣтскомъ языкѣ называется «неприличнымъ», происходитъ просто отъ невѣжества большей части родителей, т. е. отъ дурного воспитанія, которое они сами получили, и ложнаго взгляда на вещи: они или боятся, что объясненіе, касающееся «извѣстныхъ вещей» повредитъ дѣтямъ въ нравственномъ отношеніи, или же — что гораздо чаще случается — наивный вопросъ дитяти до того озадачиваетъ ихъ, что они и не знаютъ, что отвѣчать. Поэтому, не думая вовсе о послѣдствіяхъ, они и стараются выпутаться, какъ могутъ, т. е. наговорятъ ребенку чепуху, или же просто разрубаютъ сразу гордіевъ узелъ, и съ бранью и ушедраніемъ угомонаютъ любопытнаго вопрошателя.

Вы слѣдовательно видите: въ томъ нѣтъ ничего удивительнаго, что «знаменитые педагоги противъ этой системы не возставали гласно»; они возставали и постоянно возстаютъ противъ причины ея — невѣжества. Впрочемъ вы совершенно справедливо утверждаете, что неминуемыми слѣдствіями такого образа дѣйствія при воспитаніи оказывается: 1) что дѣти «отлично узнаютъ отъ другихъ все, что отъ нихъ такъ усердно прятали»; 2) что «понятія ихъ извращаются, такъ какъ они не имѣли естественнаго основанія», и въ 3) что довѣріе дѣтей къ родителямъ (отчасти) уничтожается. Но если это заключеніе и справедливо, то изъ этого всетаки не слѣдуетъ, что необходимо придерживаться образа дѣйствія совершенно противоположнаго, т. е. *все* объяснять, на *все* отвѣчать, о чемъ ребенокъ ни спроситъ, и «объяснять», какъ вы думаете, «его вопросы подъ эгидою науки, довѣрія, нравственности и логики», на томъ только основаніи, что ребенокъ можетъ получить объясненіе отъ другихъ «въ грязной формѣ, рождающей чувственность». Нѣтъ конечно никакого сомнѣнія, что дѣтямъ нужно говорить всегда правду; но есть истины, которыя недоступны дѣтямъ, или знаніе которыхъ преждевременно для нихъ, потому что не примѣнимо еще въ ихъ жизни. А между тѣмъ они случайно могутъ спросить о нихъ. Тутъ остается одно изъ

двухъ: или отклонить вопросъ, или же отвѣчать выдумкою, т. е. ложью. Что по вашему мнѣнію лучше? — Неумѣстное объясненіе можетъ имѣть такія же дурныя послѣдствія, какъ и неумѣстное молчаніе. Чтобы еще яснѣе высказать мою мысль, позвольте мнѣ разсмотрѣть одинъ изъ примѣровъ, вами же самими приведенныхъ.

«Восьмилѣтняя дѣвочка спрашиваетъ у матери—какъ родятся люди? Мать называетъ ее дурочкой и отсылаетъ ее отъ себя. Бѣдное дитя,—продолжаете вы,—неповинное ни въ чемъ, наказано матерью за вопросъ самый логическій. Но ребенку хочется отвѣта, онъ отправляется къ горничной дѣвушкѣ и предлагаетъ ей этотъ самый вопросъ; горничная или отвѣчаетъ ей небылицами, или объясняетъ ей, но не физіологически и анатомически, а въ грязной формѣ и сальнымъ примѣромъ.»

Мать конечно поступила дурно, что наказала дочь, потому что послѣдняя рѣшительно не можетъ понять, въ чемъ она провинилась; если подобныя сцены повторятся часто, то ребенокъ долженъ наконецъ придти къ тому убѣжденію, что мать несправедлива къ нему. Ужъ если она хотѣла отклонить вопросъ, то могла бы это сдѣлать кротко. Но оставляя этотъ педагогическій промахъ въ сторонѣ, что̀, по вашему мнѣнію, мать должна бы была сдѣлать? Отвѣчать правду, объяснить рожденіе человѣка? Какимъ же это образомъ? Анатомически и физіологически? Могла ли бы она это сдѣлать? А если бы могла, то много ли изъ этого поняла бы 8-илѣтняя довочка? А еслибъ и поняла, то какая бы ей отъ этого была польза? Предохранило ли бы ее это знаніе отъ самыхъ разсказовъ горничной?— Но мать могла бы взглянуть на предметъ съ нравственной стороны. А какое нравственное значеніе можетъ имѣть половая дѣятельность для дѣвочки, у которой эта дѣятельность долго еще не разовьется?—Впрочемъ упомянутая вами мать принадлежитъ къ исключеніямъ; обыкновенно матери и нянюшки на подобный вопросъ дѣтей отвѣчаютъ очень просто: «журавль

приноситъ дѣтей», или «изъ земли выростаютъ» или т. п. Хотя такіе отвѣты и далеко не правдоподобны, и можно бы было пріискать болѣе близкія *притчи*, но вредными они ни въ какомъ случаѣ быть не могутъ, потому что дѣти спрашиваютъ объ этомъ часто изъ любопытства и большею частію тогда, когда увидятъ новорожденнаго братца или сестру; получивъ короткій отвѣтъ, они обыкновенно успокоиваются.

Но обратимся къ упомянутой вами въ примѣрѣ горничной. Какія небылицы можетъ она сообщить дитяти? Такія же, какія я назвалъ выше. Они еще не опасны. Что же касается до объясненій въ грязной формѣ и сальнымъ примѣромъ, то я, признаться, не понимаю, какимъ образомъ это можетъ породить чувственность: слова и дѣйствія, непонятныя ребенку, не могутъ въ немъ возбудить совершенно еще чуждаго ему чувства, если только чувство это не было возбуждено другимъ, болѣе дѣйствительнымъ способомъ. Впрочемъ, зачѣмъ преувеличивать дѣло и клеветать на слугъ? Дѣти весьма часто слышатъ въ кругу взрослыхъ образованныхъ людей гораздо худшія вещи, чѣмъ въ людской; и простая женщина иногда гораздо вѣрнѣе, гораздо разумнѣе отвѣчаетъ на какой-нибудь «деликатный вопросъ» ребенка, чѣмъ иной образованный воспитатель. Вотъ вамъ примѣръ.

Одинъ воспитатель на вопросъ: какъ родятся люди? далъ слѣдующее объясненіе:

«Родъ человѣческихъ недѣлимыхъ бываетъ двояко различный: мужской и женскій. Первый одаренъ силою воспроизводительною, а второй—силою воспріятія. Для того чтобы воспроизвести новаго человѣка, они должны бракосочетаться»... и т. д. «Понялъ ли ты меня, мой другъ?» спрашиваетъ онъ наконецъ мальчика.—Нѣтъ, отвѣчаетъ тотъ. «Жаль; а понятнѣе я этого объяснить не умѣю. Значитъ, нужно подождать. Будешь старше, авось тогда поймешь.»

Другой случай:

Одного мальчика ежедневно провожала до дверей школы большая дворовая собака. Дѣти, собиравшіяся тутъ еще до ученія, обыкновенно играли съ нею и давали ей хлѣба, и учитель, возвращаясь съ утренней прогулки, нерѣдко поглаживалъ ее. Однажды мальчикъ приходитъ въ школу безъ собаки; учитель попадается ему на встрѣчу, и спрашиваетъ: а гдѣ же твоя Діанка? «Ахъ, отвѣчаетъ мальчикъ съ сіяющимъ отъ радости лицомъ: «она лежитъ въ конурѣ, и у ней 4 маленькіе щенка. Я спросилъ кухарку нашу, откуда они взялись, и она отвѣчала, что выросли въ животѣ Діанки. Правда ли это?» Учитель смотритъ на наивнаго ребенка и отвѣчаетъ: Совершенная правда, другъ мой. «Какъ же они тамъ растутъ?»—Точно такъ, какъ яйцо растетъ въ животѣ курицы; точно такъ, какъ цвѣтокъ растетъ въ землѣ.

Которое изъ этихъ объясненій лучше: объясненіе перваго изъ упомянутыхъ воспитателей, или кухарки?

Руссо, какъ извѣстно, говоритъ своему Эмилю: on p... les enfants, а рьяные послѣдователи его объясняли весь процесъ утробнаго развитія человѣка научнымъ образомъ. Въ извѣстномъ Филантропинѣ Базедова (въ 1776 г.) спрашивалось объ этомъ даже на экзаменѣ, и маленькія дѣвочки объясняли все по картинѣ, на которой была изображена беременная женщина.

Изъ всего сказаннаго можно сдѣлать слѣдующіе выводы.

Отвѣчать на всѣ такъ-называемые нескромные вопросы, предлагаемые дѣтьми, такая же крайность, какъ и не отвѣчать вовсе.

Отвѣтъ долженъ быть сообразенъ возрасту дитяти и всегда болѣе или менѣе соотвѣтствовать истинѣ.

Никакими объясненіями: ни научными, ни нравственными нельзя предохранить дѣтей отъ чувственности; отъ этого предохраняетъ только: пріученіе къ правильной, разумной дѣятельности, всестороннее укрѣпленіе тѣла, развитіе силы воли и вообще воспитаніе къ самообладанію.

Нескромность въ рѣчахъ происходитъ отъ привычки слы-

шать постоянно бранныя слова и соблазнительные разговоры. Отъ нихъ должно просто предохранять дѣвственный слухъ дитяти. Научныя объясненія, логическіе доводы и нравственныя сентенціи тутъ нисколько не помогаютъ.

Этимъ позвольте кончить мое длинное, но тѣмъ не менѣе отрывочное письмо, и примите увѣреніе во всегдашней готовности отвѣчать вамъ по мѣрѣ силъ и умѣнія на всѣ предлагаемые вами педагогическіе вопросы.

---

### Г-ну домашнему учителю N. N.

### (О руководствахъ къ гимнастикѣ.)

Мы едва ли будемъ въ состояніи дать въ этомъ году что-либо по части гимнастики. Гимнастика, по сущности своей, чрезвычайно важна въ воспитаніи,—объ этомъ намъ и напоминать не нужно. Но дѣло въ томъ, что для большинства нашихъ читателей изложеніе элементарныхъ учебныхъ предметовъ нужнѣе. Въ этомъ мы вполнѣ убѣдились. Впрочемъ, я могу отрекомендовать вамъ довольно порядочное руководство по части гимнастики, а именно:

«Домашняя врачебная гимнастика или описаніе гимнастическихъ движеній, удобоисполнимыхъ безъ снарядовъ и пособія для всякаго возраста и пола и различныхъ частныхъ примѣненій. Соч. Д-ра Шребера. Съ 45 изображеніями. Переводъ съ нѣмецкаго. 2-ое изд. Спб. 1860. VI и 120 стр. Цѣна 75 коп., съ перес. 1 р.

Слово «врачебная» пусть не пугаетъ васъ; гимнастика эта больше педагогическая, нежели врачебная.

Кромѣ того въ распоряженіи редакціи находится еще:

«Тѣлесныя упражненія, какъ элементъ воспитанія» Соч. Ф. Бёмера.

Сочиненіе это являлось отдѣльными статьями въ Журналѣ для Воспитанія за 1857—1859 годы, но до сихъ поръ, за

болѣзнію автора, не окончено. Тѣмъ не менѣе оно можетъ съ пользою быть употреблено, какъ это видно изъ содержанія, которое я здѣсь сообщаю:

Частъ теоретическая:

*Глава I*: Введеніе. Органическая жизнь въ зависимости отъ движенія. Физіологическіе законы движенія. Психологическое вліяніе его и вліяніе на нервную систему. Развитіе и сила. Различные виды послѣдней. Понятіе о ловкости и граціи.

*Глава II*: Различные виды движеній; раздѣленіе ихъ по цѣли—на обыденныя и гимнастическія; по производящей силѣ—на активныя, пассивныя и полуактивныя. Подраздѣленія науки тѣлесныхъ упражненій. Характеръ и значеніе гимнастическихъ упражненій относительно возраста, темперамента и пола.

*Глава III*: Тѣлесныя упражненія какъ средство преимущественно врачебное. Въ какихъ болѣзняхъ и почему именно врачебная гимнастика особенно дѣйствительна. Общія правила, касающіяся практики тѣлесныхъ упражненій.

*Глава IV*. Осанка, хожденіе, бѣганіе и упражненія, сюда относящіяся.

Часть практическая:

*Глава I*: Вольныя упражненія. Ихъ діететическое и воспитательное значеніе. Первые гимнастическіе уроки (Съ 30 литографированными рисунками.)

Если между нашими подписчиками появится достаточное число желающихъ пріобрѣсти это неоконченное сочиненіе, то мы рѣшимся пустить его въ продажу. Цѣна этому выпуску будетъ 50 коп , съ перес. 75 к.

Г-ну К. Добр.....му въ Г.....ркѣ.

(Назначается ли нашъ журналъ для дѣтей.)

Журналъ нашъ назначенъ для родителей и воспитателей, а не для дѣтей, и потому мы не можемъ исполнить вашей просьбы, т. е. помѣщать въ немъ дѣтскихъ разсказовъ. Мы даже считаемъ долгомъ покорнѣйше просить васъ не позволять дѣтямъ читать его, а еще менѣе—если они неграмотны—читать имъ въ слухъ все, что тамъ объ нихъ пишется. Популярное изложеніе естественныхъ наукъ тоже вовсе не для дѣтей; статьи эти имѣютъ цѣлью дать родителямъ возможность отвѣчать на предлагаемые дѣтьми вопросы о естественныхъ явленіяхъ, и могутъ служить также матеріаломъ для свободныхъ бесѣдъ съ дѣтьми, но цѣликомъ имъ читаемы быть не могутъ. Дѣлать опыты химическіе также не совѣтуемъ, если вы сами не вполнѣ свѣдущи въ этомъ дѣлѣ. Другое дѣло, если въ вашемъ городѣ есть аптека; аптекарь можетъ вамъ значительно помочь въ этомъ и снабдить необходимыми матеріалами. Впрочемъ, если дѣти ваши еще малы, то подобные опыты имъ мало принесутъ пользы: они покажутся имъ весьма забавными, интересными фокусами, въ сущности же останутся для нихъ не понятными. Все должно давать въ свое время.

---

Г-ну А. Н. В—ву въ Ст—кѣ.

(О химическихъ апаратахъ.)

Относительно лучшее руководство по части химіи у насъ: «Учебникъ или первоначальное изученіе химіи при помощи самыхъ простыхъ опытовъ безъ пособія наставника. Соч. Д-ра Ю. А. Штекгардта, съ 9-го исправленнаго изданія, переведен-

ное и изданное подъ редакціею А. И. Ходнева. Съ 286-ю рисунками въ текстѣ. Спб. 1859 г. Цѣна 2 р., съ перес. 2 р. 50 к. с. Продается эта книга въ конторѣ товарищества «Общественная польза», на Невскомъ просп., близь Главнаго Штаба, въ домѣ Гамбса. Тамъ же продаются и коллекціи приборовъ для химіи Штекгарта 5-ти различныхъ цѣнъ: въ 8, 11½ 15, 16½ и 19 р. с. безъ пересылки. Матеріалами же васъ можетъ снабдить любая аптека или, лучше еще, москательная лавка.

---

Г-ну И. А. . . . въ Др.

(О превратномъ толкованіи заповѣди: «Помни день субботній.)

Редакція прислала мнѣ написанный вами для дѣтей разсказецъ: «Помни день субботній», съ просьбою разобрать нравственное его содержаніе. Исполняю просьбу редакціи съ тѣмъ большею готовностію, что разсказъ вашъ представляетъ объясненіе заповѣди весьма одностороннее и слѣдовательно ведущее къ неправильнымъ заключеніямъ и къ неправильной дѣятельности, а между тѣмъ оно сильно распространено у насъ въ Россіи, особенно въ простомъ народѣ. Для лучшаго разсмотрѣнія позвольте мнѣ его представить читателямъ въ цѣлости.

Въ одномъ селеніи было благочестивое семейство, которое неимѣло обыкновенія работать въ праздники, а занималось чтеніемъ угодниковъ Божіихъ или какими нибудь дѣлами благочестія. Насталъ день Казанской Божіей матери и утро этого дня необѣщало погоды. Послѣ Литургіи въ означенный *Праздникъ*, дѣйствительно поднялся ветеръ и на небѣ начало, какъ у насъ говорятъ, замолаживать (ся). Хозяинъ благочестиваго семейства очень безпокоился насчетъ сѣна, которое, лежа въ рядахъ, уже готово было къ копленію *его*. Старшій сынъ хозяина, чтобы угодить отцу (,) никакъ нехотѣлъ, чтобы сѣно

замокло; младшій же сынъ домохозяина, полагался *на* этомъ на Господа Бога, который творитъ съ нами что и какъ Ему угодно. Старушка, мать ихъ, упросила наконецъ чтобы два сына ея шли поспѣшно копить сѣно. Старшій сынъ ея этогодавно желалъ; младшій напротивъ противъ желанія пошелъ въ полѣ, сознавая притомъ, что большой грѣхъ ослушаться родителей. Туча шла прямо на работниковъ; и лишь только они кончили копленіе сѣна, мѣлкій градъ началъ палать на землю. Братья-работники, чтобы спастись отъ дождя, пустились скорымъ шагомъ домой, а путь имъ лежалъ версты на двѣ. Вдругъ, среди дороги, взошла на нихъ страшная туча и, разразившись надъ ними громомъ, вырвала грабли у младшаго брата, который бѣжалъ позади старшаго; бросивъ ихъ силою удара прямо въ високъ старшаго, повергла замертво его на землю. Младшій же, ошеломленный только ударомъ, полежавъ на землѣ съ $^1/_4$ часа, всталъ и пошелъ домой объявить родителямъ о смерти ихъ сына—а своего брата. Александра—такъ звали убитаго(– ) взяли на полѣ мертвецомъ и похоронили, а Николай (имя младшаго) написалъ на памятникѣ 4-ю заповѣдь. Старушка, мать убитаго громомъ, сокрушаясь о смерти милаго сына (,) заболѣла и скоро безъ покаянья умерла.

Изъ этого разсказа вытекаетъ прямое слѣдствіе, что въ праздникъ непозволителенъ никакой *трудъ*, никакая *работа*, по какому бы *побужденію*, для какой бы *цѣли* эта работа ни совершалась, какая бы *крайняя нужда* ни заставила человѣка работать. Всякая работа будетъ нарушеніемъ четвертой заповѣди, грѣхомъ и притомъ такимъ грѣхомъ, который подвергаетъ человѣка страшному наказанію.

Но такое пониманіе заповѣди отзывается фарисействомъ. И Фарисеи признавали всякую работу, всякій трудъ въ субботу дѣломъ беззаконнымъ, и вслѣдствіе такого пониманія заповѣди возстали противъ Христа Спасителя, за то, что Онъ въ субботу исцѣлилъ разслабленнаго при купели овчей, за то, что въ субботу исцѣлилъ сухорукаго; за то, что Онъ дѣлалъ это въ субботу, провозгласили Его нарушителемъ субботы. Если и мы примемъ это пониманіе, то также пойдемъ противъ Христа и, почивъ на богомольи, позабудемъ о дѣятель-

ности по закону любви. Какъ христіане мы должны дѣйствовать въ праздники такъ, какъ дѣйствовалъ Христосъ; должны понимать священіе праздника, какъ Христосъ научилъ насъ понимать.

И Христосъ приходилъ на праздникъ въ синагогу и храмъ, слушалъ и читалъ здѣсь слово Божіе, но и въ синагогахъ и въ храмѣ и за стѣнами ихъ училъ, исцѣлялъ, утѣшалъ, трудился, работалъ на спасеніе людей, помогалъ вездѣ, гдѣ чувствовали нужду въ его помощи. Этими дѣйствіями Своими Онъ показалъ, что трудъ, посвящаемый на помощь, на спасенье человѣка есть дѣло праздничное. *Кто изъ васъ*, говорилъ Онъ, *имѣя одну овцу, если она въ субботу упадетъ въ яму, не возметъ ее и не вытащитъ? Сколько же лучше человѣкъ овцы! И такъ можно въ субботы дѣлать добро.*

Утверждаясь на этомъ ученіи Христа Спасителя, мы въ самомъ разсказѣ вашемъ находимъ черты, служащія къ оправданію старшаго сына. Онъ пошелъ въ праздникъ копить сѣно изъ желанія сдѣлать угодное своему отцу, освободить его отъ безпокойства, освободить его отъ чувствительной потери, помочь ему, сдѣлать ему добро; сдѣлалъ также, какъ бросился бы въ воду, чтобы спасти человѣка утопающаго, какъ вытащилъ бы овцу, упавшую въ яму. По вашему разсказу, онъ не долженъ былъ идти на работу и при такомъ побужденіи, не долженъ былъ работать и тогда, когда своею работою могъ предотвратить несчастіе, горе своего отца. Но въ такомъ случаѣ онъ не имѣлъ, значитъ, права сдѣлать никакого добраго дѣла въ субботу, такъ какъ всякое дѣло соединено непремѣнно съ какимъ-нибудь трудомъ. Представьте себѣ этого же человѣка въ нѣсколько другомъ положеніи. Онъ знаетъ, что сосѣдъ его, человѣкъ бѣдный, недавно скосилъ траву. Въ сѣнѣ для бѣдняка большая подпора въ жизни. Наступаетъ праздникъ, все предвѣщаетъ сильный дождь. Сѣно бѣдняка

можетъ погибнуть; но есть еще возможность спасти его и спасти бѣдняка отъ страшнаго для него несчастія. Что дѣлать? Бѣжать ли копить сѣно, или просидѣть дома и воздыхать о несчастіи бѣдняка-сосѣда? По вашему разсказу — просидѣть дома.

Вы возразите, что старшій сынъ работалъ въ этомъ случаѣ не для другого, а для себя, изъ своекорыстныхъ разсчетовъ, такъ какъ имѣніе отца принадлежитъ и сыну. Но нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что если отецъ *очень безпокоился* о сѣнѣ, значитъ сѣно было *очень нужно*, слѣдовательно *очень нужно* было спасти его, и слѣдовательно сына побуждала копить сѣно въ праздникъ настоятельная нужда. Имѣетъ ли христіанинъ право сдѣлать какую-либо работу въ праздникъ, если къ этой работѣ понуждаетъ его настоятельная нужда, крайняя необходимость? Въ жизни І. Христа мы встрѣчаемъ два случая, рѣшающіе этотъ вопросъ. Въ одну субботу входитъ Онъ въ Вифезду, видитъ тамъ разслабленнаго и исцѣляетъ его. Что теперь долженъ дѣлать исцѣленный? Оставаться въ домѣ милосердія, который призрѣвалъ его въ продолженіе 38-ми лѣтъ и здоровому занимать мѣсто больного? Да это грѣхъ. Идти? Для этого нужно очистить мѣсто, нужно взять постель; а нести постель въ субботу то же грѣхъ. Спаситель рѣшаетъ недоумѣніе разслабленнаго, если только это недоумѣніе было: *встань, возьми постель свою и ходи*. Исцѣленный понесъ постель въ субботу, и унесъ ее, не смотря на запрещеніе своихъ наставниковъ: «*Кто меня исцѣлилъ, Тотъ мнѣ сказалъ: возьми постель свою и ходи*». Такъ настоятельная нужда заставила исцѣленнаго работать въ субботу, и эту работу онъ сдѣлалъ съ разрѣшенія Христа Спасителя. Другой случай: въ субботній день Іисусъ шелъ съ учениками чрезъ засѣянныя поля. Ученики его почувствовали голодъ. Законъ не запрещалъ утолять голодъ, и вотъ ученики начали срывать колосья, растирать ихъ между руками и ѣсть. Растирать ко-

лосья то же, что молотить. Значитъ ученики Іисуса, чтобъ утолить свой голодъ, принуждены были молотить, работать въ субботу. Христосъ не обличилъ ихъ въ грѣхѣ и на замѣчаніе Фарисеевъ: «*вотъ ученики твои дѣлаютъ, чего не должно дѣлать въ субботу, отвѣчалъ: если бы вы знали, что значитъ: милости хочу, а не жертвы, то неосудили бы невиновныхъ. Суббота для человѣка, а не человѣкъ для субботы.* Слѣдовательно Христосъ призналъ поступокъ учениковъ своихъ законнымъ, признал, что работа, совершаемая въ праздникъ по нуждѣ, есть дѣло законное. Помня слова Христовы, посмотрите на поступокъ старшаго сына въ вашемъ разсказѣ. Сѣно можетъ погибнуть; семьѣ грозитъ несчастіе. Отецъ объ этомъ безпокоится; съ увеличеніемъ тучи увеличивается и страхъ. Въ душѣ всѣхъ нѣтъ радости, нѣтъ *праздника*. Если сѣно погибнетъ, то и праздникъ для всей семьи будетъ не въ праздникъ, сдѣлается днемъ несчастія. Старшій сынъ хочетъ спасти семью отъ тяжелой потери, отъ несчастія, хочетъ спасти радость праздника, хочетъ идти копить сѣно. Просьба матери рѣшаетъ его недоумѣніе, и онъ идетъ работать, вынуждаемый необходимостію спасти сѣно. То же самое мы должны сказать о поступкѣ матери. Забота ея о сѣнѣ чѣмъ хуже заботы о пирогахъ? На Руси же часто случается, что хозяйка нейдетъ даже къ литургіи, боясь, чтобы въ ея отсутствіе не подгорѣли пироги; а между тѣмъ никто и не думаетъ за это обвинять хозяйку: «дѣло вѣдь хозяйское.»

Разсказъ вашъ несправедливъ и въ распредѣленіи наказанія лицъ, въ него входящихъ. Старшій сынъ убитъ громомъ за то, что пошелъ копить сѣно въ праздникъ; мать, уговорившая сыновей идти, пораженная смертію старшаго сына, *умираетъ безъ покаянія*. Наказаніе страшное, въ которомъ за грознымъ Отмстителемъ грѣха теряется совершенно Отецъ милосердія. Если Господь такъ строго наказываетъ за работу, произве-

денную въ праздникъ по крайней нуждѣ, то какъ же Онъ долженъ будетъ наказать за нарушеніе главныхъ началъ Своего благодатнаго Царства, за подлости и низости всѣхъ родовъ, за обманы, за такъ называемыя *невинныя шалости* молодого человѣка? Притомъ наказаны только двое; значитъ и виноватыхъ только двое. А развѣ правъ отецъ, который *очень безпокоится* о сѣнѣ, и тѣмъ показываетъ малодушіе и отсутствіе преданности въ волю Божію, той преданности, какую выказалъ младшій его сынъ? Развѣ правъ отецъ, который своимъ безпокойствомъ заставилъ старшаго сына нарушить заповѣдь Божію и не удержалъ его отъ этого нарушенія? Вѣдь онъ подставлялъ подъ наказаніе вмѣсто себя своего сына! А развѣ правъ младшій сынъ, считающій преступленіемъ копить въ праздникъ сѣно, которому грозитъ гибель, и, по просьбѣ матери, идущій совершить грѣхъ, съ полнымъ сознаніемъ, что онъ дѣлаетъ грѣхъ? И однако они оба остаются безнаказанными.

Нѣтъ, христіанское провожденіе праздниковъ состоитъ въ дѣланіи *всего святого*, какъ бы *трудно* ни было это дѣланіе, какъ бы много оно ни заставило человѣка работать, — дѣланіе всего святого и по отношенію къ другимъ, и по отношенію къ себѣ. Всѣ труды и заботы жизни обыденной, мѣшающія этому святому дѣланію, должны быть отложены: для нихъ назначено шесть дней. Но если они не могутъ быть отложены безъ несчастія для другихъ, или для себя, то—*суббота для человѣка, а не человѣкъ для субботы*. Такъ понимали заповѣдь и въ Ветхомъ завѣтѣ; такъ и исполняли ее. Іисусъ Христосъ говорилъ въ обличеніе Фарисеевъ: «*развѣ вы не читали, что сдѣлалъ Давидъ, когда взалкалъ Самъ и бывшіе съ нимъ? Какъ онъ вошелъ въ домъ Божій, и ѣлъ хлѣбы предложенія, которыхъ не должно бы ѣсть ни ему, ни бывшимъ съ нимъ, а только однимъ священникамъ? Или не читали вы въ*

*законъ, что въ субботы священники въ храмѣ нарушаютъ субботу, однако не виновны?»* Припомните при этомъ законъ Іуды Маккавея, разрѣшающій іудеямъ вступать въ сраженіе и въ субботу, когда непріятель дѣлаетъ нападеніе.

Изъ вымышленнаго вами разсказа нельзя вывести такого объясненія четвертой заповѣди, между тѣмъ какъ оно ясно вытекаетъ изъ различныхъ событій Священной исторіи. И вамъ страннымъ показалось, что вы въ этомъ случаѣ не обратились къ библейскимъ разсказамъ. Для подтвержденія истины, и факты должны быть истинные.

*свящ. Д. Соколовъ.*

---

Г-жѣ Б. М. . . . ъ въ Елисаветградѣ.

(Програма для поступленія въ женскую гимназію.)

Печатной «програмы для поступленія въ женскую гимназію» не существуетъ; но вотъ что намъ сообщили о требованіяхъ отъ поступающихъ во второй и третій классы, и о томъ, какія въ нихъ употребляются руководства.

Для второго класса требуется:

1) *По закону Божію*: Знаніе молитвъ изъ «Сокращеннаго Молитвослова» (*)

2) *По русскому языку*: Умѣніе читать и писать, и знаніе наизустъ нѣсколькихъ стихотвореній. Книга, употребляемая для чтенія: Другъ дѣтей, Максимовича. Стоитъ съ перес. 1 р. 15 к.

3) *По ариѳметикѣ*: Знаніе нумераціи и 4 основныхъ дѣйствій надъ простыми цѣлыми числами.

---

(*) Цѣна молитвослову съ пересылкою 50 к.

4) *По французскому языку*: Умѣніе читать и переводить изъ книги Марго: Cours élémentaire et progressif de langue française, par D. Margot (вѣроятно до § 65, deuxième section). Ц. 1 р. 30 к.

Для третьяго класса:

1) *По закону Божію*: Знаніе ветхаго завѣта вкратцѣ, по руководству Рудакова (Ц. 1 р.)

2) *По русскому языку*: Умѣніе писать безъ грубыхъ орфографическихъ ошибокъ, умѣніе разсказывать прочитанное, знаніе наизустъ стихотвореній. Книга употребляемая—тотъ же Другъ дѣтей.

3) *По ариѳметикѣ*: Знаніе тѣхъ же 4 правилъ, но съ рѣшеніемъ относящихся къ нимъ задачъ, раздробленіе и превращеніе; умѣніе рѣшать задачи въ умѣ.

4) *По географіи*: Знаніе того, что содержится въ «Приготовительномъ курсѣ» Д. Семенова.

5) *По французскому языку*: Умѣніе переводить изъ упомянутой выше книги Марго (вѣроятно не далѣе § 122); спряженіе глаголовъ (вѣроятно правильныхъ только).

6) *По нѣмецкому языку*: Умѣніе читать и переводить изъ книги Фишера: Elementarlehrbuch der deutschen Sprache für die russische Jugend von A. Fischer. Erster Cursus. 65 стр. Ц. 60 к.

Всѣ упомянутыя здѣсь книги вы можете выписать чрезъ книгопродавца П. И. Крашенинникова.

---

Г-жѣ М. М . . . . . въ Москвѣ.

(О руководствахъ къ географіи.)

Съ величайшимъ удовольствіемъ исполняемъ желаніе ваше. Изъ иностранныхъ руководствъ по географіи, какъ намъ ка-

жется, лучше всего можетъ удовлетворить вашимъ потребностямъ слѣдующее: Esquisse d'une nouvelle Géographie physique, destinée à interesser la jeunesse à l'étude de cette science à l'aide de l'histoire naturelle d'animaux, de minéraux, de plantes utiles, etc. et d'un grand nombre de gravures intercalées dans le texte. Par A. Vulliet. Deuxième édition, revue et augmentée, Paris 1855. (Теперь кажется есть уже и третье изданіе).

Изъ трехъ томиковъ этого сочиненія вы можете вполнѣ почерпнуть все то, что вамъ нужно для дальнѣйшаго сообщенія воспитаннику вашему. Первый томъ содержитъ въ себѣ, кромѣ введенія, дающаго нѣкоторое понятіе о планетной системѣ, — довольно подробное описаніе морей и материковъ, именно то, чего вы преимущественно желаете. Второй и третій томы содержатъ описаніе отдѣльныхъ странъ стараго и новаго свѣтовъ. Изложеніе чрезвычайно просто и интересно; авторъ касается всего, что только есть замѣчательнаго въ какой либо странѣ.

Если же вы желаете имѣть нѣчто подобное и на нѣмецкомъ языкѣ, то мы рекомендуемъ:

Praktische Erdkunde mit Illustrationen: Von. I. I. Egli. St. Gallen, 1860. 277 стр.

Это сочиненіе, впрочемъ, имѣетъ уже болѣе характеръ обыкновеннаго учебника, съ тою только разницею, что въ немъ нѣтъ сухой номенклатуры.

Всѣ иностранныя руководства по географіи, какъ бы хороши они ни были, имѣютъ однако одинъ большой недостатокъ, по крайней мѣрѣ для насъ, русскихъ: въ нихъ нѣтъ почти вовсе свѣдѣній о Россіи, а если и есть, то большею частію совершенно невѣрныя. Поэтому вамъ конечно нельзя обойтись безъ русскаго руководства; съ этою цѣлью вѣроятно вы и просите насъ назвать «тотъ изъ русскихъ учебниковъ, который по нашему мнѣнію менѣе дуренъ въ сравненіи съ другими». Въ послѣднее время у насъ появилось нѣсколько очень порядочныхъ

книгъ по географіи; но такъ какъ онѣ составлены по иностраннымъ руководствамъ, то въ нихъ большею частію также нѣтъ ничего о нашемъ отечествѣ. Къ такимъ книгамъ именно принадлежатъ слѣдующія двѣ:

1) Природа и люди. Курсъ географіи, содержащій описаніе частей свѣта въ физическомъ, этнографическомъ и политическомъ отношеніяхъ. Спб. 1860. 2 тома: Океанія, Австралія и Африка.

2) Учебная книга географіи. Составилъ В. Вержбиловичъ. Спб. 1860. 4 тетради: 1. Введеніе. 2. Европа. 3. Австралія и Полинезія. 4. Скандинавскій міръ.

Для дѣтей младшаго возраста можно особенно рекомендовать еще: Уроки географіи. Приготовительный курсъ. Выпускъ I, съ 4 рисунками. Составилъ Д. Семеновъ. Спб. 1860 г. Цѣна 35 к.

---

Записному педагогу въ Чистополѣ.

(Объ учебникахъ нѣмецкаго языка.)

Вы желаете знать, существуетъ ли у насъ руководство къ изученію нѣмецкаго языка, составленное по методѣ близкой къ методѣ Кюнера?

Едва ли; по крайней мѣрѣ мнѣ до сихъ поръ не случалось слышать о такой книгѣ. Я впрочемъ не понимаю, почему вы желаете имѣть учебникъ *нѣмецкаго языка* по Кюнеру именно; вѣдь это во всякомъ случаѣ будетъ плохой учебникъ. Не говоря уже о томъ, что латинская грамматика Кюнера теперь уже далеко не лучшее руководство, легко понять, что способъ преподаванія древнихъ, мертвыхъ языковъ, въ которыхъ все установилось, все можетъ быть подведено подъ опредѣленныя правила, и способъ преподаванія новѣйшихъ, живыхъ язы-

ковъ не могутъ быть одинаковы, по крайней мѣрѣ въ началѣ; вѣдь и тѣ и другіе языки изучаются далеко не по одинаковой причинѣ и не съ одинаковою (матеріальною) цѣлью. Если наши учебники новѣйшихъ языковъ вообще плохи, то именно потому, что составлены большею частію по образцу латинскихъ; если преподаваніе этихъ языковъ въ нашихъ училищахъ остается безъ результата, то именно потому, что у насъ на первомъ планѣ грамматика, правила, формы языка, а самый языкъ является только въ видѣ примѣровъ къ даннымъ правиламъ и формъ . . . . Но извините: я не имѣю возможности войти тутъ въ подробное разсужденіе объ этомъ вопросѣ; а вы нуждаетесь въ руководствѣ къ изученію нѣмецкаго языка. Такъ позвольте вамъ рекомендовать слѣдующія двѣ книги. Впрочемъ первую я собственно не рекомендую, а называю только потому, что вы желаете имѣть нѣчто въ родѣ Кюнера.

Deutſche Beiſpiel-Grammatik in einer Reihenfolge ſyſtematiſch geordneter Uebungs-Aufgaben, für die Mittelklaſſen öffentlicher Lehranſtalten. Von A. Caspari, — или по русскому заглавію: Практическая грамматика въ примѣрахъ, для среднихъ классовъ гимназіи. Соч. А. Каспари. 1859 г. Стран. XII и 234 въ 8-ую долю. Цѣна 85 коп, съ пересылкою 1 р. 20 к. Продается у книгопродавца М. Арльта въ Москвѣ, на Кузнецкомъ мосту, въ домѣ князя Голицына.

Содержаніе этой книги слѣдующее. Исчисленіе частей рѣчи. Терминологія нѣмецкаго предложенія. Буквы. Слоги. Затѣмъ слѣдуетъ изложеніе отдѣльныхъ частей рѣчи въ обыкновенномъ порядкѣ, начиная съ *члена* и оканчивая *междометіемъ*.

Текстъ исключительно на нѣмецкомъ языкѣ, но термины всѣ переведены, т. е. къ каждому нѣмецкому термину прибавлено въ скобкахъ соотвѣтствующее русское названіе. Въ концѣ каждаго параграфа приложены вопросы для повторенія (на нѣмецкомъ же языкѣ) и задачи для перевода съ нѣмецкаго языка на русскій, и обратно. Въ концѣ книги находятся нѣсколько

образцовъ грамматическаго разбора и словарь (т. е. вокабулы) къ задачамъ.

Но гораздо лучшее пособіе для изученія нѣмецкаго языка есть слѣдующій недавно вышедшій

«Практическій курсъ грамматики нѣмецкаго языка по методѣ Оллендорфа. Сост. А. Геннингъ. Спб. 1860. 372 стран. въ 12-ю долю. Цѣна 90 к., съ перес. 1 р. 25 к.» (Продается у всѣхъ извѣст. книгопродавцевъ въ Спб.)

Въ началѣ идутъ нѣмецкія рукописныя и печатныя буквы съ краткимъ указаніемъ ихъ произношенія; а затѣмъ слѣдуютъ практическіе уроки и задачи для перевода съ русскаго языка на нѣмецкій. Уроковъ въ книгѣ 105, а задачъ 212; первые, которые вообще не длинны, содержатъ въ себѣ правила, множество примѣровъ съ русскимъ переводомъ, и вокабулы; а послѣдніе—предложенія на русскомъ языкѣ въ видѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Грамматики въ системѣ нѣтъ вовсе. Словомъ, книга весьма практическая. Жаль только, что г. Геннингъ не только не съумѣлъ устранить недостатки, бывшіе въ оригиналѣ, т. е. въ руководствѣ Оллендорфа, написанномъ для англичанъ и французовъ, но и самъ надѣлалъ много промаховъ. Одинъ изъ величайшихъ недостатковъ этой книги состоитъ въ томъ, что въ задачахъ очень много нелѣпыхъ фразъ, которыя никогда въ жизни не употребляются и способны только возбуждать смѣхъ дѣтей. Всѣ такія фразы слѣдовало бы исключить и замѣнить другими. Затѣмъ слѣдовало бы совершенно передѣлать руководство, т е примѣнить его къ преподаванію для русскаго юношества, а не переводить цѣликомъ книгу, которая была написана для англичанъ или для французовъ. Наконецъ г. Геннингъ долженъ бы былъ обратиться къ кому-нибудь изъ товарищей своихъ, который немного лучше его знаетъ русскій языкъ; тогда бы не встрѣчались подобнаго рода переводы:

Haben Sie den Hut? Есть ли у васъ шляпа?

Haben Sie einen Spiegel? Зеркало ли у васъ?

Слѣдуетъ, совершенно на оборотъ, первое предложеніе перевести чрезъ «у васъ ли», а послѣднее чрезъ «есть ли у васъ».

Но не смотря на эти недостатки и множество другихъ, на которые я при подробномъ разборѣ книги не премину указать, книга эта все-таки должна быть признана лучшимъ у насъ руководствомъ къ первоначальному изученію нѣмецкаго языка, и въ рукахъ дѣльнаго учителя принесетъ большую пользу.

---

Г-ну Э. З. Дук.....му въ Чиг....ѣ.

(О руководствѣ русскаго языка для евреевъ.)

Весьма сожалѣемъ, что не можемъ исполнить вашего желанія. Грамматики, въ которой бы подробно говорилось о слогоударенiи въ русскихъ словахъ, не существуетъ, какъ не существуетъ и спеціальнаго сочиненія объ этомъ предметѣ. Вообще эта часть у насъ еще вовсе не разработана. Русско-еврейскаго словаря, сколько намъ извѣстно, также нѣтъ; есть только словарь «Еврейско-Россійско-Нѣмецкій», составленный Германзомъ и изданный въ 1835 году въ Вильнѣ. Объ устройствѣ этого словаря мы вамъ ничего не можемъ сказать, ни знаемъ даже, находится ли онъ еще въ продажѣ.

Вамъ остается одно: пріобрѣсти для руководимыхъ вами молодыхъ евреевъ книгу для чтенія, въ которой на каждомъ двусложномъ и многосложномъ словѣ означено удареніе. Такая, удареніями снабженная, книга есть, между прочимъ: «Русская Хрестоматія для употребленія въ училищахъ прибалтійскихъ губерній, составленная С. Шафрановымъ и П. Николичемъ.» Часть первая: проза. Ревель. 290 стран. въ 2 столбца. Продается она у книгопродавца Шмидторфа, на Невскомъ проспектѣ, въ д. Бюсе. Цѣна ей 1 р. безъ пересылки.

---

Г-ну А. Б—ву въ Спб.

(Объ учебникахъ всеобщей исторіи.)

Рекомендуемъ вамъ по части исторіи:

«Краткій учебникъ всеобщей исторіи. Соч. Д-ра Георга Вебера. Переводъ съ нѣмецкаго Н. Соколова. Москва 1860 и 1861 г.» 3 книги, 665 стран. Цѣна 1-ой и 2-ой книгѣ по 60 к.; а 3-ей 1 р. 50 к.

Въ дополненіе къ этому учебнику, какъ руководство для учителя, можно рекомендовать:

«Курсъ всеобщей исторіи Доктора Георга Вебера». Переводъ Е. и В. Корша. Москва 1860. 10 выпусковъ.

# СМѢСЬ.

## ПРЕДОСТЕРЕЖЕНІЕ.

Хотя мы и обѣщали не помѣщать въ журналѣ нашемъ статей и замѣтокъ, имѣющихъ обличительный характеръ; но нѣтъ правила безъ исключеній: иногда въ педагогическомъ мірѣ совершаются злоупотребленія до того вопіющія, что молчать о нихъ нѣтъ никакой возможности.

Извѣстно всѣмъ, что нѣкоторые предметы школьнаго образованія какъ-то съ давнихъ поръ довольно часто попадались въ руки шарлатановъ и дѣлались средствами безстыдныхъ денежныхъ спекуляцій. Къ такимъ предметамъ принадлежатъ *иностранные языки*, *рисованіе* и особенно *каллиграфія*, которая эксплуатируется большею частію бывшими литографами и конторщиками. Кто не встрѣчалъ, по временамъ, въ газетахъ объявленія объ открытіи публичныхъ курсовъ, въ которыхъ можно научиться любому иностранному языку въ теченіе нѣсколькихъ мѣсяцевъ, или о томъ, что такой-то пріѣзжій каллиграфъ берется исправить самый дурной почеркъ въ какія-нибудь 6 уроковъ? — Такое промышленничество упомянутыми учебными предметами и подобными имъ, безъ сомнѣнія, вредно, какъ всякій обманъ; но оно по крайней мѣрѣ безопасно въ

педагогическомъ отношеніи: ибо, во первыхъ, расчитано большею частію не на дѣтей, а на взрослыхъ простачковъ, которые, не научась обѣщанному, научатся по крайней мѣрѣ быть болѣе осторожными и впредь не вдаваться въ обманъ; во вторыхъ же, самые предметы не могутъ быть обращены во вредъ учащемуся.

Но между образовательными предметами есть такіе, которые дѣйствуютъ болѣе или менѣе на все существо человѣка, которые ни въ какомъ случаѣ не относятся нейтрально къ учащемуся: смотря по примѣненію, они принесутъ или положительную пользу, или положительный вредъ. Ясно, что въ рукахъ шарлатановъ и денежныхъ спекуляторовъ такіе сильно вліятельные предметы могутъ сдѣлаться страшными орудіями, особенно если они, по новизнѣ своей, мало знакомы публикѣ и будутъ направлены преимущественно на дѣтей. Отъ злоупотребленія такого именно предмета мы хотимъ предостеречь родителей, наставниковъ и всѣхъ, до кого оно можетъ коснуться.

Съ весьма недавняго только времени у насъ стали понимать необходимость *всесторонняго* образованія, т. е. что необходимо развивать дѣтей не только духовно, но и физически, что духовное развитіе безъ физическаго въ этой жизни не имѣетъ прочнаго основанія. Главное, а въ школѣ и единственное средство къ физическому развитію—есть гимнастика; ибо только правильно распредѣленными тѣлодвиженіями можно уничтожить тотъ вредъ, который неизбѣжно причиняется дѣтскому организму продолжительнымъ сидѣніемъ на одномъ мѣстѣ и частымъ умственнымъ напряженіемъ; только ими можно закалить тѣло противъ болѣзней и пороковъ и вообще сдѣлать его послушнымъ орудіемъ воли... Но дѣло это у насъ еще совершенно ново; теорія такъ-называемой научной или раціональной гимнастики большинству нашихъ педагоговъ совершенно незнакома; они слѣдовательно судятъ объ ней только по тому, что видѣли на практикѣ. Но одни видѣли ее въ одной формѣ, другіе въ

другой; однимъ она понравилась и показалась полезною, другимъ вредною, а можетъ-быть и опасною. И дѣйствительно, нѣтъ никакого сомнѣнія, что тѣмъ же самымъ средствомъ, которое дѣйствуетъ такъ благодѣтельно на физическое развитіе дѣтей, можно сдѣлать человѣка на всю жизнь — *калѣкою*. Вотъ почему гимнастика нашла себѣ столько же рьяныхъ противниковъ, какъ горячихъ поборниковъ; вотъ почему она у насъ и введена пока еще въ весьма немногихъ училищахъ.

Понятно, что въ такой критическій моментъ, когда общественное мнѣніе насчетъ гимнастики нисколько еще не установилось, когда большинство воспитателей имѣетъ еще весьма смутное о ней понятіе, всякое злоупотребленіе ея, всякое шарлатанство ею не только будетъ вредно отдѣльнымъ личностямъ, но и можетъ совершенно и навсегда уронить все дѣло.

Принадлежа къ поборникамъ раціональной гимнастики, мы поэтому не можемъ умолчать о томъ что нѣкоторые chevaliers d'industrie, почуя всю выгоду, которую можно извлечь изъ пробудившагося въ публикѣ интереса къ гимнастикѣ и невѣдѣнія ея, начали эксплуатировать эту часть самымъ безсовѣстнымъ образомъ. Такъ, между прочими, какой-то нѣмецкій турнеръ, по имени Ш—ъ, уже нѣсколько лѣтъ (не знаемъ сколько именно) разъѣзжаетъ по Россіи и, останавливаясь въ городахъ, гдѣ есть училища, открываетъ въ нихъ *полный курсъ гимнастики*, состоящій изъ 20 уроковъ и оканчивающійся въ 5—6 недѣль. Нынѣ этотъ господинъ пріѣхалъ въ Петербургъ, гдѣ надѣется продолжать свою дѣятельность въ болѣе обширныхъ размѣрахъ и достигнуть блистательныхъ результатовъ. И судя по началу, можно предположить, что надежды его вполнѣ сбудутся, такъ какъ нѣкоторыя учебныя заведенія, прельстясь вѣроятно обѣщаніемъ, что дѣти *выучатся гимнастикѣ въ 20 уроковъ*, позволили ему уже открыть у себя курсъ гимнастики. Очень можетъ быть, что этому примѣру послѣдуютъ еще другія училища, которыхъ у насъ въ Петербургѣ, сла-

ва Богу, не мало. Стало-быть успѣхъ несомнѣненъ, тѣмъ болѣе что г. Ш—ъ, какъ мастеръ своего дѣла, умѣетъ вполнѣ соображаться съ условіями мѣстности: въ провинціальномъ городѣ, гдѣ много что два-три училища, долго оставаться невыгодно: и потому курсъ кончается въ полтора мѣсяца; въ Петербургѣ же училищъ пропасть, поэтому тѣ же 20 уроковъ растягиваются на 20 недѣль. Положимъ теперь, что г. Ш—ъ успѣлъ забрать въ руки только 10 училищъ, и въ каждомъ училищѣ 50 учениковъ принимаютъ участіе въ гимнастическихъ упражненіяхъ (замѣтьте, что мы принимаемъ minimum вѣроятнаго числа какъ училищъ, такъ и учениковъ), то и оказывается, что каждый курсъ, считая по 5 р. съ ученика, дастъ 250 р., а всѣ вмѣстѣ 2500 р. Результатъ очень блистательный, особенно за 200 часовъ весьма незамысловатой и нетрудной работы! А каковы будутъ результаты для учениковъ? Также блистательны, въ чемъ можно будетъ удостовѣриться на экзаменѣ, который г. Ш—ъ произведетъ по окончаніи курса: большая часть дѣтей окажутся маленькими акробатами и силачами. Но въ этихъ-то мнимыхъ результатахъ и заключается величайшее зло. Если и не всякому придетъ въ голову сообразить, что изученіе гимнастики, какъ искусства, имѣетъ смыслъ лишь для того, кто хочетъ сдѣлаться гимнастомъ, и что въ школѣ, гдѣ гимнастика должна служить средствомъ къ постепенному физическому развитію дѣтей, она не можетъ быть втиснута въ рамку опредѣленнаго курса: то всякій легко пойметъ, что въ 20 уроковъ нѣтъ никакой возможности ни выучиться гимнастической техникѣ, ни развить силъ своихъ на столько, чтобы это было замѣтно. Слѣдовательно, если дѣти на экзаменѣ выкажутъ такую силу и ловкость, которыхъ прежде нельзя было и предположить въ нихъ, то очевидно, что г. Ш—ъ можетъ добиться такихъ успѣховъ только *насильственно*, т. е. тѣмъ, что съ самаго начала будетъ непомѣрно напрягать силы учениковъ и пріучать ихъ къ такъ

называемымъ tours de force. А это называется не подкрѣплять здоровье, но подрывать. Впрочемъ, мы приведемъ фактъ, по которому читатели лучше всего сами могутъ судить о результатахъ такой гимнастики. Въ одномъ изъ заведеній, въ которомъ г. Ш—ъ открылъ курсъ гимнастики, между прочими случился мальчикъ худой и болѣзненный, но весьма ретивый въ гимнастическихъ упражненіяхъ, такъ какъ вѣроятно отъ природы былъ одаренъ гибкостью и ловкостью тѣла. Врачъ заведенія, замѣтивъ, что г. Ш—ъ позволяетъ ему дѣлать различныя эквилибрическія штуки, предостерегъ г. Ш—та, сообщивъ ему, что мальчикъ этотъ имѣетъ сильное расположеніе къ чахоткѣ, и что поэтому съ нимъ нужно быть весьма осторожнымъ и позволять ему дѣлать только самыя легкія движенія. Г. Ш—ъ обѣщалъ доктору обратить на этого ученика особенное вниманіе; но спустя нѣкоторое время забылъ объ этомъ обѣщаніи и позволилъ мальчику сдѣлать такъ называемое висячее кувырканіе. Упражненіе это весьма опасно и для ребенка совершенно здороваго и сильнаго, потому что при этомъ все тѣло, вертясь около горизонтальнаго шеста, продѣтаго между локтями и спиной, виситъ единственно на согнутыхъ въ локтѣ рукахъ. Нерѣдко случается, что вертящійся отъ боли разгибаетъ руки и стремглавъ падаетъ на землю и разбиваетъ себѣ лицо. Тутъ этого не случилось: мальчикъ благополучно перевернулся около шеста разъ 10—15; но по окончаніи движенія тотчасъ же началъ харкать кровью и слегъ въ постель. Намъ нечего прибавлять къ этому факту: онъ говоритъ самъ за себя. Замѣтимъ только, что этотъ случай принадлежитъ еще къ наименѣе опаснымъ, такъ какъ вредъ тотчасъ же явно обнаружился и слѣдовательно можетъ быть во время прекращенъ. Но большею частію дурныя послѣдствія отъ непосильныхъ тѣлесныхъ упражненій обнаруживаются лишь многіе годы спустя, и влекутъ за собой болѣзни, отравляющія потомъ всю жизнь.

Надѣемся, что предостереженіе это никто не приметъ за протестъ противъ гимнастики вообще; напротивъ, радуясь душевно тому, что въ обществѣ все болѣе и болѣе пробуждается сочувствіе къ физическому воспитанію, мы желали бы скорѣйшаго повсемѣстнаго у насъ введенія гимнастики; но вмѣстѣ съ тѣмъ мы совѣтуемъ родителямъ и училищнымъ начальствамъ быть осмотрительными и не довѣрять дѣтей первому встрѣчному шарлатану.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ

### ВОЗЗРѢНІЯ ЖУРНАЛА «ВРЕМЯ» (*).

Судить о томъ — вѣрно ли, или нѣтъ наше мнѣніе о журналѣ «Разсвѣтъ» (**), дѣло нашихъ читателей; но что на тотъ же предметъ можетъ быть и другое воззрѣніе, видно изъ того, что журналъ «Время», поставившій себѣ задачею всегда говорить: *стрижена*, когда другой кто – нибудь говоритъ: *брита*, бранитъ «Разсвѣтъ» за двойственность взгляда на призваніе женщинъ, допущенную на страницахъ его. Журналъ «Время» (1861. Сентябрь Томъ V) прежде всего нападаетъ на «Разсвѣтъ» за самый актъ его существованія, говоря, что *цѣль* его пожалуй *очень хороша*, особенно если посмотришь съ *французской* точки зрѣнія, *гдѣ* (т. е. въ точкѣ зрѣнія?) чѣмъ безнравственнѣе мужчина, тѣмъ полнѣйшаго невѣдѣнія требуетъ онъ отъ дѣвушки» (будто бы это французская точка зрѣнія?). «Но, продолжаетъ Время»: вѣдь мы не французы, а русскіе, и у насъ на этотъ счетъ могутъ быть свои взгля-

---

(*) Отрывокъ этотъ, въ первомъ изданіи нашего журнала за прошлый годъ, входилъ въ составъ рецензіи журнала «Разсвѣтъ».

(**) См. Наша дѣтская литература. Опытъ библіографіи Ф. Толля. (ко 2-му изд. ж. Учитель). Стр. 310—319.

ды» (т. е. какіе? Что очень хорошая цѣль можетъ быть дурною цѣлью? Не такъ ли? Такіе собственные взгляды, высказываемые съ высоты величія, весьма похожи на гимназическія упражненія въ спорахъ). Въ чемъ же состоятъ эти собственные взгляды «Времени»? А въ томъ, чтобы «*самыя безнравственныя явленія показывались* дѣвицамъ *во всѣхъ самыхъ страшныхъ и сокровенныхъ степеняхъ своего развитія*», потому что молъ: «*самое безнравственное явленіе носитъ въ себѣ несравненно болѣе возможности подѣйствовать нравственно на душу, нежели сама нравственность*, высказанная голо и сухо, такъ что въ ней ни ужаснуться нечѣмъ, ни *позавидовать нечему* (sic!). Вѣдь жизнь, показанная съ одной стороны, все-таки *мертва* (жизнь-то? каково!) и ничему не научитъ, и всегда, какъ бы ни была хороша сторона ея, намъ показываемая, заставитъ насъ думать да гадать о той, о другой сторонѣ ея, отъ насъ скрываемой, и въ ней-то, въ той другой сторонѣ, всегда заподозримъ мы все самое лучшее, самое интересное, потому что ничто не помѣшаетъ намъ представить ее себѣ такъ, какъ намъ вздумается. Мыслить значитъ отыскивать и уничтожать противорѣчія. (Вѣрно рецензентъ «Времени» только въ половину мыслилъ, когда писалъ, «жизнь мертва», потому что хоть и отыскалъ, однако не уничтожилъ противорѣчія!) Узнайте добро и зло, такъ продолжаетъ «Время»: и будете мудры, какъ боги. О чемъ же я буду мыслить, когда мнѣ показываютъ все только одно? (какъ будто объ одномъ нельзя мыслить, а надо всегда мыслить о многомъ!) Правда, въ журналѣ «Разсвѣтъ» вовсе не кормятъ дѣвицъ сладкими, идиллическими картинами, — тамъ содержаніе довольно разнообразное (слѣдовательно показываютъ не *одно*, заключаетъ читатель, и думаетъ, что рецензентъ удовлетворенъ. Ничуть не бывало! Ему подавай другого разнообразія!): но, продолжаетъ рецензентъ, нѣтъ *тѣхъ крайностей*, которыя поражаютъ и будятъ мысль.» (Т. е.

чего же нѣтъ? Нѣтъ грязи, нѣтъ сценъ въ родѣ польдекоковскихъ?.. Не такъ ли? Не этого ли хочетъ рецензентъ?) «Либо то, либо другое», восклицаетъ онъ, т. е. либо эмансипація женщинъ, въ такомъ случаѣ разлюли малина! Пусть дѣвицы читаютъ всякую польдекоковщину. За то будутъ эмансипированы на славу!

Но мало того, что «Время» высказываетъ такіе «собственные взгляды», отъ которыхъ всякій незараженный духомъ противорѣчія человѣкъ почувствуетъ на щекахъ своихъ краску стыда, оно еще, не запинаясь, искажаетъ истину, намѣренно приводя изъ разбираемыхъ имъ статей «Разсвѣта» неполные отрывки, которые представляютъ въ ложномъ свѣтѣ тенденцію этихъ статей. Такъ на стр. 38 того же критическаго обозрѣнія выписано около 16 строкъ изъ приложенія къ «Разсвѣту», озаглавленнаго: «Мысли женщины о женщинахъ». Въ поименованной статьѣ приложенія къ «Разсвѣту» доказывается, что 1) прежде, нежели «навязывать женщинамъ положеніе и обязанности мужчинъ», въ то время, «когда многія изъ нихъ еще не понимаютъ или не способны къ выполненію свойственныхъ имъ занятій», сдѣдовало бы внушать имъ, что онѣ имѣютъ одно общее съ мужчинами право—право и обязанность труда! Далѣе въ этой статьѣ говорится, 2) что всякая женщина должна стараться пріобрѣсть *самостоятельность*, состоящую въ употребленіи для пользы своей и общества всѣхъ физическихъ и моральныхъ способностей, которыми Творецъ надѣлилъ, хотя и въ разной степени, всѣхъ насъ отдѣльно и совокупно; что 3) всякое занятіе—хорошо, почетно, полезно, если оно исполняется по призванію, съ охотою и съ знаніемъ дѣла, что «во всякомъ дѣлѣ нѣтъ ничего вреднѣе и гибельнѣе посредственности», и потому всякая женщина, прежде чѣмъ примется, для славы или даже для своего пропитанія, за изящныя искусства или литературу, «должна бы подвергнуть себя самой строжайшей нравственной и умственной критикѣ»; что, «избравъ, по

зрѣломъ размышленіи, призваніе, въ которомъ она, по совѣсти, надѣется принести наибольшую пользу и наилучшимъ образомъ выполнить цѣль своего существованія, она должна удовлетворять и всѣмъ торжественнымъ требованіямъ этого призванія, до малѣйшей подробности», что «слава, пріобрѣтаемая на поприщѣ изящныхъ искусствъ и литературы, конечно, прочнѣе славы артистки; но, не смотря на то, должно согласиться, что никакой великій даръ не дается съ тѣмъ, чтобы скрывать его подъ спудомъ», что «Сара Сиддонсъ, Рашель и Дженни Линдъ, конечно, были созданы недаромъ». «Да и почему бы, продолжаетъ англійская писательница «знаменитой акрисѣ или пѣвицѣ не употреблять своихъ талантовъ для пользы свѣта и своей собственной?» и пр.

Изъ этого читатель видитъ, что англійская писательница вполнѣ поощряетъ женщинъ къ слѣдованію артистическому призванію, если оно дѣйствительно есть въ нихъ. Что же дѣлаетъ «Время»? Оно выхватываетъ изъ статьи нѣсколько отрывковъ, въ которыхъ выражена одна изъ сторонъ артистической карьеры и (точь въ точь, какъ дѣлаютъ гимназисты въ своихъ спорахъ съ товарищами) выводитъ изъ этихъ недобросовѣстно сопоставленныхъ мѣстъ заключеніе, что авторъ статьи—противница артистической дороги для женщинъ. Потомъ восклицаетъ:

«Вѣдь стыдно это выписывать, не смотря на то, что эти мысли принадлежатъ перу англійской писательницы. Какъ! совѣтовать женщинамъ заниматься литературою на томъ основаніи, что можно наполнить цѣлыя полки исписанными вами книгами, и при этомъ спокойно сидѣть дома, не показывая никому своей личности!»

Гдѣ рецензентъ «Время» нашелъ такой совѣтъ и на такомъ основаніи, это извѣстно одному ему, да и ему вѣроятно невзвѣстно. И послѣ всего этого онъ рѣшается говорить объ уваженіи

къ литературѣ, о почетномъ званіи литератора, и т. д. Дешевы же стали у насъ эти фразы!...

Для того, чтобы разъ навсегда покончить съ собственными взглядами «Времени» на разные вопросы, входящіе въ программу нашего журнала или касающіеся его редакціи, приведемъ здѣсь кстати нѣкоторыя изъ возрѣній «Времени» на педагогику. Недобросовѣстность литературныхъ промышленниковъ, проникая въ тихую сѣнь воспитанія, вноситъ въ нее элементы, отъ которыхъ всякому отцу, всякой матери семейства, всякому воспитателю становится страшно за будущность: стараться противоборствовать дѣйствію этихъ разрушительныхъ элементовъ, по нашему убѣжденію,—обязанность всякаго честнаго человѣка вообще и всякаго поборника раціональнаго воспитанія въ особенности. Чего можно ожидать отъ того, если къ вопіющимъ недостаткамъ рутины привьются еще педагогическія начала въ родѣ слѣдующихъ («Время» 1861. Іюнь. Критическое Обозрѣніе):

«Только недопонятое доставляетъ намъ наслажденіе; все понятое не интересуетъ уже такъ насъ болѣе.» А потому: «учите всему, все ему (ребенку) открывайте; но оставляйте почаще его душу въ покоѣ, давайте ему то, что онъ *передѣлать не можетъ*; знаніе не передѣлывается, а пониманіе измѣняется. И пусть онъ смотритъ на все, какъ ему *удобнѣе*; потомъ жизнь научитъ...» «Главное, не *пристращайте* его слишкомъ къ книгамъ, къ ученію, къ тому, что дѣлаютъ взрослые...»

«Вѣдь и разсужденія бываютъ, какъ чтеніе машинальныя: можно наговорить съ три короба, не имѣя ни одной здоровой мысли за душою; и начать пріучать ребенка во все вникать, противъ воли, и думать, это значитъ, сдѣлать изъ него резонера и фразера...» «Я могу, между прочимъ, назвать одинъ механическій способъ пробужденія ранней мысли. Это то гимнастическое упражненіе, о которомъ написалъ цѣлое сочиненіе

Тиссо. Всѣ дѣти, страдающія этою болѣзнью, страдаютъ и преждевременнымъ развитіемъ мысли...» «тутъ мысль пробуждается всесторонне. Тогда какъ при перечитываніи пяти строкъ по десяти разъ мысль неминуемо должна получить одностороннее направленіе, должна уткнуться въ уголъ носомъ и образовать изъ русскаго человѣка, отличающагося именно большою всесторонностью, какого-то нѣмецкаго думмеръ-юнга, дальше своего носа ничего не видящаго и дальше своего *я* ничего не понимающаго.»

Самое замѣчательное изъ сочиненій Тиссо называется: «Sur l'onanisme». Такъ вотъ какой способъ пробужденія ранней мысли кажется рецензенту «Времени» предпочтительнѣе пріемовъ, рекомендуемыхъ нашимъ журналомъ, хотя «Время» и подтверждаетъ, что это «болѣзнь», и что мысль, пробужденная этимъ способомъ, потомъ надсажается, какъ надсажаются и нервы; за то «тутъ мысль пробуждается всесторонне». Перо выпадаетъ изъ рукъ при переписываніи подобныхъ мерзостей. Но дѣлать нечего: выпьемъ до дна эту горькую чашу. Чтобы доказать нашимъ читателямъ, что для журнала «Время» понятія о призваніи литератора, о пользѣ общей, о воспитаніи молодого поколѣнія, наконецъ, обо всемъ, что мы привыкли уважать и считать священнымъ, однѣ фразы, могущія увеличить число его подписчиковъ, приведемъ еще нѣсколько выписокъ, характеристическихъ для знакомства съ *собственными взглядами* этого журнала.

«По мнѣнію журнала «Учитель», говоритъ рецензентъ «Времени»: нужно прежде всего познакомить учениковъ (народной школы) съ предметами, ежеминутно ими видимыми, да на этомъ, пожалуй, и кончить. Какъ такъ? Это чтобы мужикъ, нашъ добрый (знакомый съ окольными путями, по словамъ того же «Времени»), любопытный мужикъ, удовольствовался какими-то жалкими извержениями нашихъ познаній? (Такъ знакомство съ предметами, ежеминутно видимыми имъ, есть

жалкое изверженіе нашихъ познаній?) Мнѣ кажется, ему прежде всего нужно разсказать о томъ, чего онъ не видалъ никогда: это пробудитъ его фантазію, а фантазія пробудитъ и пониманіе всего того, что онъ видитъ. (Слушайте!) Всякое короткое знакомство съ предметомъ убиваетъ фантазію, дѣлаетъ ее невозможною. (Т. е. какъ это? нравственная способность, существующая въ насъ, дѣлается *невозможною* вслѣдствіе знакомства съ предметами! О, психологъ рецензентъ! Вѣдь вы и не замѣтили, что смѣшали фантазію, какъ способность, съ тѣми *фантазіями*, которыя бываютъ у бароновъ!)

«Изъ-за чего же мы убьемъ человѣческую фантазію», продолжаетъ этотъ господинъ, «какою нибудь чумичкою или какими-нибудь онучами? *Намъ хорошо* — коротко знакомиться съ предметами (а мужичку, доброму, любопытному, не хорошо?): но сколько и изъ насъ, понаучившись кое-чему, думаютъ, что они уже все узнали, не смотря на то, что можно бы, кажется, догадаться, сколько есть неузнаннаго, темнаго» (охъ, какъ бы хорошо было, если бы объ этомъ догадались вы, почтеннѣйшій!).

«Самое важное, говоритъ далѣе тотъ же глубокомысленный рецензентъ: самое важное—научить человѣка блуждать умомъ за горами, за долами, (конечно—конечно! потому что рецензентъ «Времени», какъ видно, только этому и учился); а потомъ уже объяснить ему, что и подъ носомъ у него происходятъ вещи довольно любопытныя. (Вотъ мы какъ: *все на оборотъ*)! Ужъ тогда онъ никакъ не задеретъ носа нѣмецкимъ колонистомъ, (что не помѣшаетъ ему задрать носъ петербургскимъ журнальнымъ рецензентомъ!) и не скажетъ, что онъ пріѣхалъ учить варваровъ, пріѣхавши сѣять картофель въ незнакомое мѣсто.»

Но мы устали выписывать вещи, отъ которыхъ не поздоровится молодому поколѣнію нашему, которое мы любимъ, какъ надежду народа; не поздоровится педагогикѣ, которой

преуспѣянію мы глубоко сочувствуемъ и желали бы по мѣрѣ силъ своихъ содѣйствовать; не поздоровится нашимъ матерямъ и отцамъ семействъ, практическимъ воспитателямъ и учителямъ; наконецъ, не поздоровится и тѣмъ изъ подписчиковъ «Времени», которые предпочитаютъ дѣльное, хоть и несмѣшливое слово серіознаго журнала, гримасамъ, балясничанью и фокусамъ балаганнаго шута, манкировавшаго свое настоящее призваніе и ошибкою попавшаго въ журнальные рецензенты.

---

## ЗАМѢТКИ СТАРАГО ПЕДАГОГА О ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНѢ.

Хорошая дисциплина господствуетъ тамъ, гдѣ ученики во время уроковъ съ напряженнымъ вниманіемъ слѣдятъ за преподаваніемъ и изъ *уваженія* къ учителю избѣгаютъ всего, что можетъ прервать преподаваніе. *Уваженіе* къ учителю слѣдовательно есть основаніе хорошей дисциплины, и у учителя, который не умѣетъ внушить къ себѣ уваженія и поддержать его, не можетъ быть и хорошей дисциплины. Уваженіе учениковъ къ учителю обусловливается какъ нравственными, такъ и вообще духовными его качествами; это всѣмъ извѣстно. Но многое въ этомъ отношеніи зависитъ и отъ внѣшнихъ условій. Такъ напр. я зналъ учителей, которые относительно нравственнаго характера своего были безукоризненны, да и по познаніямъ своимъ не оставляли ничего желать; а между тѣмъ имъ не удавалось пріобрѣсти между учениками такого авторитета, чтобы можно было сказать, что въ классѣ ихъ господствовала дисциплина. Отчего же такъ? Оттого, что они при появленіи своемъ и въ обращеніи съ учениками не соблюдали многихъ внѣшнихъ условій, повидимому, су-

щихъ бездѣлицъ. Шаловливая молодежь, какъ извѣстно, весьма легко подмѣчаетъ все странное въ манерахъ, походкѣ, одеждѣ и т. д., и въ этомъ тотчасъ же находитъ матеріалъ для различныхъ замѣчаній и шалостей, подкапывающихъ достоинство учителя и нарушающихъ дисциплину. Поэтому учитель долженъ обращать тщательное вниманіе и на наружность свою, и на манеры, отучаться отъ дурныхъ привычекъ и замашекъ, словомъ, избѣгать всего, что могло бы давать поводъ къ насмѣшкамъ со стороны учениковъ.

—

Какъ бываютъ рожденные поэты и художники, такъ бываютъ и учителя, которые родились быть учителями. У такихъ людей все идетъ успѣшно, все спорится; педагогическій инстинктъ предохраняетъ ихъ отъ множества промаховъ, и въ классахъ ихъ хорошая дисциплина какъ бы сама собой возстановляется. Это счастливцы между педагогами. Но далеко не всѣ изъ подвизающихся на педагогическомъ поприщѣ надѣлены отъ природы учительскимъ талантомъ; поэтому они должны пріобрѣсти необходимыя имъ качества трудомъ, т. е. изученіемъ, размышленіемъ и опытомъ.

Относительно дисциплины, какъ я уже замѣтилъ, учитель въ классѣ прежде всего долженъ обращать вниманіе на наружность свою и манеры, дабы не давать повода къ смѣху и насмѣшкамъ. Затѣмъ весьма важное правило состоитъ въ томъ, чтобы съ перваго уже урока ввести тотъ порядокъ, къ которому учитель желаетъ пріучить учениковъ; ибо и малѣйшія упущенія весьма трудно исправляются впослѣдствіи. Многіе молодые учителя грѣшатъ противъ этого правила, и только потому, что думаютъ пріобрѣсти любовь учениковъ снисхожденіемъ къ ихъ шалостямъ; этому я неоднократно былъ свидѣтелемъ. Любовь, пріобрѣтаемая поблажкою, не есть истинная любовь; истинная любовь безъ уваженія не мыслима: внушите ученикамъ уваженіе, и любовь сама собою явится.

Одинъ молодой учитель, которому я, при поступленіи его на мѣсто, совѣтовалъ строго придерживаться вышеупомянутаго правила, пренебрегъ моимъ совѣтомъ и непростительною поблажкою своею, вмѣсто любви, внушилъ ученикамъ только неуваженіе къ себѣ, такъ что ему по истеченіи года почти невозможно было болѣе оставаться на этомъ мѣстѣ. Это впрочемъ былъ для него урокъ на всю жизнь. Впослѣдствіи, поступивъ на другое мѣсто, онъ уже не потакалъ ученикамъ и успѣлъ вполнѣ пріобрѣсти ихъ уваженіе и любовь.

—

Казалось бы, что большой ростъ и статная, величественная фигура учителя должны бы значительно способствовать къ сохраненію дисциплины. Но и это не всегда бываетъ. Мнѣ нерѣдко случалось видѣть у такихъ учителей весьма дурную дисциплину, и на оборотъ: весьма хорошую у малорослыхъ и вовсе не казистыхъ людей. Дѣло слѣдовательно не въ ростѣ и не въ статности, а главнымъ образомъ въ умѣньи взяться за дѣло.

—

Самое главное правило, которымъ учитель постоянно долженъ руководствоваться, есть *справедливость*, неподкупная справедливость ко всѣмъ и каждому безъ различія. Только справедливостью онъ можетъ пріобрѣсти себѣ уваженіе и любовь. Если же у него появляются любимцы, къ шалостямъ которыхъ онъ слѣпъ, то этимъ онъ только раздражаетъ другихъ учениковъ и побуждаетъ къ дурнымъ поступкамъ. Непростительно также и весьма несправедливо, если учитель различно обращается съ учениками потому, что одинъ изъ нихъ быть-можетъ сынъ сапожника, а другой сынъ важнаго чиновника. Въ школѣ, въ глазахъ учителя, только прилежаніе и нравственное поведеніе учениковъ должны имѣть значеніе, а не состояніе родителей. Несправедливостью въ этомъ отношеніи учитель унижаетъ себя и свое званіе. Кромѣ того, справедли-

вость требуетъ, чтобы учитель признавалъ хорошія стороны и тѣхъ учениковъ, которые во многихъ отношеніяхъ достойны порицанія; ибо нѣтъ такого испорченнаго человѣка, а тѣмъ болѣе юноши, подлежащаго образованію, въ которомъ бы не было и хорошихъ качествъ. Поэтому отыскивайте хорошія качества въ тѣхъ изъ учениковъ вашихъ, которыхъ вы нерѣдко принуждены порицать, и признавайте эти качества. Только такимъ образомъ вы можете пріобрѣсти ихъ довѣріе и расположеніе, которыя необходимы вамъ, чтобы дѣйствовать съ успѣхомъ. И сами ученики тогда замѣтятъ, что вы порицаете не ихъ лично, а только недостатки и пороки ихъ. Только этимъ путемъ и можно исправить такихъ учениковъ.

Несправедливо также—менѣе способныхъ учениковъ оставлять безъ вниманія и заниматься преимущественно только съ тѣми, которые по способностямъ своимъ понимаютъ и учатся съ легкостію, и быстрыми успѣхами своими радуютъ учителя. Напротивъ, учитель долженъ обращать большее вниманіе на слабыхъ учениковъ своихъ и по возможности содѣйствовать ихъ успѣху; онъ долженъ быть доволенъ и слабыми ихъ трудами, чтобы внушить имъ нѣкоторую бодрость и самоувѣренность, чтобы они, лишаясь надежды сравниться съ другими, не впали въ равнодушіе и совершенную недѣятельность. Спрашивая всѣхъ учениковъ въ классѣ по очереди, онъ долженъ обращаться къ слабымъ ученикамъ преимущественно съ такими вопросами, на которые они могутъ отвѣтить, и въ случаѣ надобности помочь имъ. Такимъ образомъ онъ пріучитъ ихъ къ внимательности и прилежанію, и въ то же время освободитъ отъ стыда являться постоянно незнайками передъ товарищами своими.

—

Я зналъ одного учителя, который удивительно какъ умѣлъ донекать учениковъ, которыхъ онъ почему-либо не терпѣлъ. А такихъ у него всегда было нѣсколько. Бывало, начнетъ выспрашивать ихъ, такъ только держись; какъ бы ни были от-

вѣты хороши и вѣрны, а ужъ онъ доведетъ до того, что и самый бойкій и знающій изъ нихъ наконецъ станетъ въ тупикъ. И тутъ-то возрадуется мой учитель, понюхаетъ табачку и велитъ нести розги. Почти невѣроятно! А между тѣмъ такихъ учителей не мало. И чѣмъ иной ученикъ заслуживаетъ нерасположенія такого учителя? Просто тѣмъ, что физіономія у него не подходящая, т. е. не нравится учителю.

—

Многіе учителя имѣютъ привычку или, вѣрнѣе сказать, слабость грозить наказаніемъ; но почти никогда не исполняютъ этой угрозы, потому что смягчаются просьбами и притворными слезами учениковъ и прощаютъ имъ. Ученики же потомъ смѣются надъ добродушіемъ учителя. Такимъ образомъ учитель дѣлается въ полномъ смыслѣ игрушкой учениковъ, и о дисциплинѣ, разумѣется, не можетъ быть и рѣчи болѣе.

—

Хорошее зрѣніе и чуткій слухъ необходимыя качества для учителя; безъ нихъ дисциплина почти не возможна, по крайней мѣрѣ въ многолюдномъ классѣ. При хорошемъ зрѣніи и слухѣ учитель можетъ однимъ взглядомъ остановить шалуна и во-время обращеннымъ къ нему вопросомъ принудить ко вниманію. Подобная мѣра во всякомъ случаѣ гораздо лучше, нежели предостереженія, упреки, брань, которыя только прерываютъ преподаваніе. Вообще, чтобы сосредоточить все вниманіе учениковъ на себѣ, учитель долженъ по возможности оставаться на одномъ мѣстѣ (на каѳедрѣ), откуда бы онъ могъ разомъ обозрѣть весь классъ. Похаживая же по классу, онъ не можетъ препятствовать ученикамъ поворачиваться безпрестанно въ ту сторону, куда онъ направляетъ свои шаги; а это даетъ поводъ къ разсѣянности. Учителю можно ходить по классу лишь тогда, когда ученики занимаются письменною работою. Въ такомъ случаѣ это иногда даже необходимо.

—

Одинъ изъ бывшихъ товарищей моихъ часто говаривалъ: «Какъ гроза очищаетъ воздухъ и разсѣваетъ вредныя испаренія, такъ и для поддержки дисциплины иногда весьма полезно произвести маленькую грозу въ классѣ; ибо она расшевеливаетъ дремлющіе умы и придаетъ дисциплинѣ новую силу. Если въ классѣ всегда хорошая погода, все благополучно сходитъ съ рукъ, то легкомысленные ученики обыкновенно зазнаются и позволяютъ себѣ вольности, которыя, постепенно и незамѣтно возрастая, могутъ наконецъ совершенно подорвать дисциплину. Въ такихъ-то именно случаяхъ внезапная гроза производитъ удивительное дѣйствіе.» Предоставляю мыслящему читателю рѣшить, насколько товарищъ мой былъ правъ. Я же съ моей стороны сдѣлаю одинъ только вопросъ: Слѣдуетъ ли вообще доводить до того, чтобы гроза сдѣлалась необходимою? Или быть можетъ накопленію ученическихъ проступковъ такъ же мало можно воспрепятствовать, какъ скопленію міазмовъ въ воздухѣ?

—

Дѣти любятъ шалить,—это всѣмъ извѣстно; а шалости эти нерѣдко нарушаютъ преподаваніе. Чтобы по возможности воспрепятствовать этому, учитель, начиная урокъ, хорошо сдѣлаетъ, если скомандуетъ: «руки на столъ!» Однимъ этимъ средствомъ уже можно предотвратить множество шалостей. А что посредствомъ вопросовъ, внезапно предложенныхъ невнимательнымъ ученикамъ, можно заставить всѣхъ быть постоянно на сторожѣ — объ этомъ я уже говорилъ. Къ этимъ двумъ пріемамъ можно прибавить еще третій—*говореніе и чтеніе хоромъ*. Пріемъ этотъ значительно оживляетъ ученіе и возбуждаетъ вниманіе учениковъ, если только учитель не позволитъ кричать дѣтямъ во все горло и, такъ сказать, рубить по такту, и будетъ тщательно слѣдить за тѣмъ, чтобы лѣнивые не молчали въ это время. Дѣти должны говорить хоромъ точно такъ, какъ говорятъ отдѣльно; и хоръ долженъ смѣняться

рѣчью отдѣльнаго, и на оборотъ—по одному знаку учителя. По тому, какъ ученики говорятъ хоромъ, можно уже судить о достоинствѣ преподаванія и самого учителя.

—

Тогда какъ одни учителя имѣютъ обыкновеніе все хулить и порицать, и тѣмъ отбиваютъ у учениковъ охоту къ ученію: другіе опять впадаютъ въ противоположную крайность, т. е. слишкомъ и не во-время хвалятъ учениковъ. Чрезмѣрная похвала портитъ ученика, который начинаетъ воображать, что онъ ужъ богъ знаетъ какъ трудится, и вслѣдствіе этого перестаетъ стараться. Я видѣлъ множество такихъ примѣровъ, изъ которыхъ мнѣ особенно памятенъ одинъ. Былъ у меня въ классѣ мальчикъ съ весьма хорошими способностями, но чрезвычайно лѣнивый. Домашнія работы онъ или вовсе не дѣлалъ, или же дѣлалъ ихъ весьма небрежно. Всѣ принятыя мною къ исправленію его мѣры не помогали. Наконецъ я обратился къ его родителямъ, объяснилъ имъ, въ чемъ дѣло, и просилъ ихъ помочь мнѣ. Отецъ обѣщалъ мнѣ слѣдить строго за приготовленіемъ домашнихъ уроковъ, и дѣйствительно сдержалъ слово; а я еженедѣльно увѣдомлялъ его запискою, какъ идутъ занятія мальчика въ классѣ. Такимъ образомъ намъ удалось взаимными силами исправить его, и черезъ полгода мальчикъ былъ хоть куда. Пріучившись къ труду, онъ вошелъ, такъ сказать, во вкусъ и сдѣлался прилежнѣйшимъ изъ учениковъ моихъ. По окончаніи года онъ перешелъ въ слѣдующій классъ первымъ. Тутъ дѣло шло въ началѣ такъ же хорошо. Но къ несчастію одинъ изъ учителей, радуясь успѣхамъ новаго ученика своего, не могъ нахвалиться имъ и—тѣмъ все испортилъ. Мальчикъ мой зазнался, началъ гордиться передъ товарищами своими и вмѣстѣ съ тѣмъ конечно, надѣясь на свои способности, мало по малу сталъ пренебрегать ученьемъ. Въ концѣ года оказалось, что онъ въ слѣдующій классъ перейти не можетъ.

И такъ: не хвалите черезъ чуръ и не во-время; соображай-

тесь всегда съ характеромъ ученика, котораго вы хотите похвалить, и увѣрьтесь сперва въ томъ, можетъ ли онъ безъ вреда себѣ снести похвалу вашу. Одобреніе и похвала ободряютъ слабаго и скромнаго ученика, способнаго же и самонадѣяннаго портятъ.

—

Всякое заслуженное ученикомъ порицаніе или наказаніе должно совершаться коротко и скоро; брань, долгія увѣщеванія и упреки ни къ чему не ведутъ, и даже вредны. Но тутъ же я долженъ замѣтить, что далеко не всякое казусное дѣло можетъ быть тотчасъ же рѣшено и кончено въ классѣ; бываютъ случаи, которые могутъ дать поводъ къ весьма непріятнымъ сценамъ, если бы учителю вздумалось тотчасъ же разбирать ихъ и опредѣлить наказаніе. И въ этомъ отношеніи я могу привести примѣръ. Одинъ ученикъ моего класса (онъ былъ изъ дворянъ), вмѣсто того чтобы самому сдѣлать заданный ему урокъ, списалъ его отъ другого ученика, что доказывали нѣкоторыя выраженія, которыхъ онъ не понималъ. Улики были на лицо, и я замѣтилъ ему, что онъ не самъ сдѣлалъ урокъ; но не смотря на то, онъ оставался при своемъ мнѣніи и увѣрялъ, что это его собственная работа. Я на это не отвѣтилъ ни одного слова, отдалъ ему тетрадь и при этомъ весьма проницательно посмотрѣлъ на него. Наказаніе я отложилъ, потому что мальчикъ былъ такого характера, что, требуй я во что бы то ни стало признанія, у меня вышла бы съ нимъ весьма непріятная исторія. Послѣдствія показали, что я очень хорошо поступилъ. Въ тотъ же день приходитъ ко мнѣ дядя его, у котораго онъ жилъ, и сообщаетъ мнѣ, что племянникъ его внѣ себя и все твердитъ, что онъ себя обезчестилъ: увѣрялъ честью, что самъ сдѣлалъ урокъ; а учитель знаетъ, что онъ солгалъ, потому что посмотрѣлъ на него такимъ взглядомъ, что... и т. д. Я призвалъ мальчика къ себѣ и объяснилъ ему, что между нами совершенно другое отношеніе, какъ между дву-

мя взрослыми людьми. «Въ отношеніяхъ между учителемъ и ученикомъ, продолжалъ я, не можетъ быть и рѣчи о безчестіи въ томъ смыслѣ, какъ ты это понимаешь. Я конечно долженъ былъ выразить тебѣ мое неудовольствіе, и ты дѣйствительно заслужилъ наказанія; но такъ какъ ты вину свою теперь самъ чувствуешь, то я прощаю тебѣ. Пусть это впредь послужитъ тебѣ урокомъ.»

Съ тѣхъ поръ ученикъ этотъ былъ со мной всегда искренъ и откровененъ.

---

Есть много учителей, которые предъ учениками никогда не подаютъ вида, что они чего-либо не знаютъ, будучи того мнѣнія, что это повредитъ ихъ авторитету. Напротивъ, они гораздо болѣе вредятъ себѣ мнимымъ всезнаніемъ своимъ. Ученики нерѣдко дѣлаютъ такіе вопросы, которые вовсе не относятся къ спеціальности учителя, и потому не могутъ быть рѣшены имъ; онъ слѣдовательно для прикрытія своего незнанія долженъ отдѣлываться общими фразами. Ученики же, какъ бы инстинктивно, весьма скоро разгадываютъ слабыя стороны учителя, и вопросамъ ихъ тогда нѣтъ конца. Данные невѣрные отвѣты его они затѣмъ пускаютъ въ ходъ на урокахъ у другого учителя; и когда этотъ замѣтитъ, что они говорятъ вздоръ, то они отвѣчаютъ, что такъ объяснилъ имъ это такой-то учитель. Такимъ образомъ учитель-спеціалистъ нерѣдко бываетъ поставленъ въ самое затруднительное положеніе; ибо не знаетъ, какъ поправить ошибку товарища, не выставляя его на смѣхъ. Для учениковъ же это сущій праздникъ. Узнавъ невѣжество того учителя въ одномъ отношеніи, они конечно начинаютъ воображать, что онъ и вообще ничего не знаетъ, и при всякомъ удобномъ случаѣ выказываютъ къ нему свое неуваженіе. А до этого бы никогда не дошло, еслибъ учитель, при вопросахъ изъ чуждой ему науки, просто отвѣчалъ ученику, что онъ, какъ неспеціалистъ въ этомъ дѣлѣ, вопроса ихъ разрѣшить не можетъ,

и что имъ для этого нужно обратиться къ такому-то учителю. Уваженіе учениковъ къ нему отъ этого не уменьшится; ибо они весьма скоро поймутъ, что одинъ человѣкъ всего знать не можетъ.

—

## СЛѢДУЕТЪ ЛИ ОДНИХЪ УЧЕНИКОВЪ СТАВИТЬ ВЪ ПРИМѢРЪ ДРУГИМЪ?

Хорошія и дурныя качества, отличающія отдѣльныхъ учениковъ въ школѣ, выставляются обыкновено на видъ всѣмъ другимъ ученикамъ для поощренія и предостереженія. Достигаетъ ли такая выставка хорошихъ и дурныхъ примѣровъ своей цѣли? Положимъ, что въ классѣ есть отличный ученикъ, обращающій на себя вниманіе благонравнымъ поведеніемъ своимъ, неутомимъ прилежаніемъ и внимательностію, такъ что учитель считаетъ своею обязанностію поставить его товарищамъ въ примѣръ, достойный подражанія. Станутъ ли товарищи подражать ему? Конечно нѣтъ. Выставленный образецъ слишкомъ близокъ къ нимъ; а вблизи, какъ извѣстно, и лучшіе люди нерѣдко теряютъ многое изъ своихъ достоинствъ, потому что, вмѣстѣ съ преимуществами, тотчасъ же замѣтны въ нихъ и слабости, присущія каждому человѣку. Вмѣсто того чтобы подражать рѣзко выдающимся достоинствамъ примѣрнаго товарища, ученики, напротивъ, постараются отыскать въ немъ всѣ слабости и недостатки, даже самые незначительные. Они были бы гораздо безпристрастнѣе и справедливѣе въ нему, если бы сравненіе было предоставлено имъ самимъ. Но это еще не единственное слѣдствіе. Отличный ученикъ до тѣхъ поръ былъ непритязателенъ и скроменъ; похвалы же, расточаемыя ему при всѣхъ, внушатъ ему быть-можетъ высокое о себѣ мнѣніе: онъ нач-

нетъ обнаруживать свои преимущества въ поступи и минахъ — сдѣлается *гордымъ*, или же будетъ выказывать неуваженіе и пренебреженіе къ другимъ — сдѣлается *высокомѣрнымъ*, или еще хуже, станетъ выставлять добродѣтели свои всѣмъ и каждому на показъ — сдѣлается *тщеславнымъ*, или наконецъ будетъ всѣми средствами снискивать себѣ все болѣе похвалъ и почестей — сдѣлается *честолюбивымъ*.

Какъ скупой неусыпно стремится только къ скопленію сокровищъ, имѣющихъ лишь номинальную цѣнность, такъ и честолюбецъ гоняется только за внѣшними знаками отличія. Такой человѣкъ конечно будетъ способенъ ко всякому доблестному поступку, но только въ такомъ случаѣ, когда надѣется получить за него похвалу и одобреніе. Желанія же дѣлать добро въ тихомолку, способности подвизаться на скромномъ трудовомъ поприщѣ, гдѣ не услышатся восклицанія: прекрасно! отлично! .. этого отъ честолюбца не ждите. Можно быть увѣрену, что расточеніе похвалъ въ классѣ нерѣдко служитъ причиною того, что иной ученикъ впослѣдствіи дѣлается несноснымъ, надмѣннымъ человѣкомъ, а иная ученица — тщеславною женщиною, легкомысленною кокеткою.

У другихъ учениковъ, которымъ хваленый ставится въ примѣръ, результаты также будутъ различны. Одни быть-можетъ и станутъ ему подражать, другіе же возненавидятъ его; третьи, также не безъ достоинствъ, навѣрное негодуютъ, что въ примѣръ поставлены не они, а онъ, и потому *завидуютъ* ему, и т. д.

Не правда ли? отличные результаты достигаются выставкою хорошихъ учениковъ въ примѣръ другимъ!

Предостереженіе ребенка посредствомъ *дурного* примѣра также не всегда производитъ желаемое дѣйствіе, потому что униженіе другого возбуждаетъ состраданіе. Поэтому всѣ школьныя наказанія, даваемыя въ примѣръ другимъ, рѣшительно ни къ чему не ведутъ. Товарищи тотчасъ же находятъ причины, из-

виняющія наказаннаго, особенно если по ихъ мнѣнію, наказаніе слишкомъ строго. Раскается ли, или исправится ребенокъ, подвергнутый такому *примѣрному* наказанію, весьма сомнительно. Въ большей части случаевъ наказанный не только не исправляется, но напротивъ коренѣетъ въ своихъ дурныхъ наклонностяхъ. Будучи озлобленъ, онъ постарается выместить злобу свою на чемъ или на комъ нибудь изподтишка,—а впослѣдствіи будетъ только осторожнѣе въ дурныхъ выходкахъ своихъ. Въ ребенкѣ чувствительномъ такое наказаніе подавитъ совершенно чувство стыдливости; онъ сдѣлается равнодушнымъ къ чести и стыду. Иной же возьметъ на помощь притворство и сдѣлается лицемѣромъ.

Совершенно другое дѣло, когда ребенка бранятъ или наказываютъ, не выставляя его въ примѣръ для предостереженія другихъ; въ такомъ случаѣ нельзя ожидать подобныхъ вредныхъ послѣдствій, если только предположить, что учитель вообще умѣетъ обращаться съ дѣтьми.

Изъ всего сказаннаго слѣдуетъ, что выставкою отдѣльныхъ учениковъ въ примѣръ другимъ должно пользоваться весьма осторожно.

Если указать ученику на тѣхъ изъ его товарищей, которые превосходятъ его въ извѣстныхъ отношеніяхъ, то онъ весьма легко можетъ отыскать другихъ, которые въ этихъ отношеніяхъ ниже его: ему выставляютъ лучшихъ, а онъ находитъ худшихъ. Слѣдовательно лучше хвалить и порицать вообще; можно быть увѣрену, что ученики знаютъ другъ друга въ нравственномъ отношеніи такъ же хорошо, а можетъ быть и лучше, чѣмъ знаетъ ихъ учитель, и потому безъ труда найдутъ въ средѣ своей образцы хорошаго и дурного. Нужно только побуждать ихъ къ подражанію первымъ, и къ удаленію и отвращенію отъ послѣднихъ.

Еще же лучшихъ результатовъ учитель достигнетъ, если съумѣетъ довести учениковъ до того сознанія, что они далеко

еще не исполняютъ того, что могли бы исполнять. Такое сознаніе сдѣлаетъ ихъ скромнѣе и заставитъ болѣе напрячь свои силы. Вообще же слѣдовало бы быть гораздо осторожнѣе въ выборѣ поощрительныхъ средствъ. Главнымъ побудительнымъ средствомъ всѣхъ нашихъ поступковъ должно быть — *чувство долга*. Въ комъ нѣтъ чувства долга, тотъ въ поступкахъ своихъ зависитъ совершенно отъ случайныхъ внѣшнихъ вліяній; онъ подобенъ тростнику, колеблющемуся во всѣ стороны отъ малѣйшаго вѣтерка. Поэтому необходимо пріучать учениковъ къ добросовѣстному, точному исполненію своихъ обязанностей, а не къ тщеславію и внѣшнимъ отличіямъ. Справедливо конечно, что *примѣры* дѣйствуютъ сильнѣе однихъ *поученій*. Поэтому и дѣйствуйте, въ нравственномъ отношеніи, посредствомъ примѣровъ: но берите эти примѣры не изъ среды вашихъ учениковъ, а изъ жизни вообще. Прежде же всего учитель самъ долженъ служить образцомъ для учениковъ, долженъ самимъ собою подавать примѣръ, достойный подражанія; иначе всѣ наставленія его, всѣ приводимые имъ примѣры добродѣтелей останутся безъ всякаго вліянія на дѣтей.

—

## ОБУЧЕНІЕ.

Точно такъ же, какъ бываетъ скороспѣлое и излишне-медленное обученіе, бываетъ и такое, которое притупляетъ способности. Излишне-медленное обученіе причиняетъ меньше вреда, чѣмъ скороспѣлое: часто поздніе плоды очень здоровы, тогда какъ слишкомъ ранніе вредны, потому что развились искуственно. Въ обученіи, какъ и вообще въ воспитаніи, не столько слѣдуетъ бояться небрежности, какъ излишняго усердія. Лучше совершенное невѣжество, чѣмъ притупляющее уче-

ніе. Въ первомъ случаѣ натура остается неиспорченною, хотя грубою, а во второмъ она извращается. Притупляющее обученіе происходитъ вслѣдствіе: 1) несоглашенія съ человѣческою природою, съ періодами и степенями ея развитія, 2) проповѣдыванія лжи вмѣсто истины. Человѣкъ, находящійся въ невѣжественномъ состояніи, глупъ во всемъ, что касается познаній; онъ естественно глупъ. Напротивъ, ложно просвѣщенный человѣкъ искусственно глупъ. Искусственная глупость, могущая назваться извращенностью, гораздо хуже естественной глупости. Тутъ умъ человѣческій похожъ на пашню, усѣянную терніемъ и плевелами, или на планету, совращенную съ пути и получившую превратное движеніе, или на машину, колеса которой бѣгутъ въ обратномъ направленіи. Естественно глупый человѣкъ только пустъ: понятія его еще безплодны. Въ той же мѣрѣ, какъ легче привести въ правильное движеніе тѣло, находящееся въ спокойномъ состояніи, чѣмъ тѣло движущееся въ ложномъ направленіи, — въ той же мѣрѣ легче бороться съ естественною, чѣмъ съ искусственною глупостію, съ сумасбродствомъ Люди всегда обсуживаютъ и взвѣшиваютъ новыя впечатлѣнія по старымъ понятіямъ. Невѣжда не имѣетъ предубѣжденій: умъ его еще свободенъ отъ всѣхъ внутреннихъ вліяній; тогда какъ человѣкъ, пропитанный ложными понятіями и вѣрующій въ нихъ, не поддается истинѣ, которую ему показываютъ. Необходимо просвѣтить человѣка; но въ то же время слѣдуетъ замѣтить, что почти невозможно искоренить ложныя понятія.

—

## НѢТЪ ЛИ ЧЕГО НОВАГО?

Это вопросъ, который мы часто, при встрѣчѣ, дѣлаемъ другъ другу. Но онъ имѣетъ значеніе и для школы. Уче-

никъ жаждетъ новаго; новое необходимо ему; новое освѣжаетъ его также, какъ и насъ; въ новизнѣ заключается свѣжесть. Но не съ неба же свалится къ намъ новое; оно должно возникнуть изъ стараго, быть слѣдствіемъ давно извѣстнаго. Оно развивается изъ нашихъ прежнихъ понятій, и неразлучно съ ними. Развитіемъ называется дѣйствительное происхожденіе новаго; и потому въ нашихъ понятіяхъ новое должно развиться изъ стараго, неизвѣстное изъ извѣстнаго. Такъ же развиваются и понятія народныхъ массъ. Въ сознаніи ученика, изъ усвоенныхъ имъ познаній, должны возникнуть новыя познанія. Какимъ образомъ? 1) Тѣмъ, что ученику напомнятъ старое, заставятъ его мысленно пройти извѣстные уже ему предметы. 2) Тѣмъ, что учитель постарается представить въ связи со старымъ возникнувшее въ умѣ ученика новое.—Не худо бы учителямъ усвоить этотъ способъ и приложить его къ дѣлу. Только этимъ путемъ они добьются отъ ученія желанныхъ плодовъ; только такое обученіе можетъ назваться естественнымъ, прямымъ путемъ, дѣйствительнымъ успѣхомъ. Мы можемъ научиться этому отъ Жакото, который все новое представлялъ въ связи со старымъ.

—

## ГОЛОДЪ И ЖАЖДА.

Діететическое правило гласитъ: дѣтямъ слѣдуетъ кушать часто, но понемногу; это правило конечно распространяется и на дѣтей, посѣщающихъ школу. Поэтому жестоко и несправедливо воспрещать имъ приносить съ собой съѣстное.

Дитя, если здорово, не можетъ безъ ѣды заниматься отъ 8 до 12, или хоть отъ 8 до 11 часовъ. Безъ сомнѣнія, завтракъ въ школѣ производитъ нѣкоторый безпорядокъ; но этотъ

безпорядокъ можно распорядительностью отчасти предупредить или отвратить. Дѣти обыкновенно лакомки: они лакомятся во время урока, и тѣмъ мѣшаютъ другимъ. Въ такихъ случаяхъ надо опредѣлять въ наказаніе конфискацію съѣстного до окончанія ученія. Нѣкоторые ученики маранотъ съѣстнымъ тетради и книги: въ этомъ отношеніи можно *предложить*, чтобы приносились только однѣ булки или бѣлый хлѣбъ. *Требовать* этого нельзя, потому что часто завтракъ, даваемый дѣтямъ, составляетъ замѣну обѣда, котораго или вовсе нѣтъ у родителей, или который въ нѣкоторыхъ домахъ бываетъ поздно.— Ученики сорятъ полъ училища овощами, хлѣбными крошками и проч.; для отвращенія этого слѣдуетъ постановить, чтобы плоды и овощи ученики ѣли только во время отдыха, на дворѣ. Такимъ образомъ не будетъ въ классѣ приманокъ для мухъ, которыя заносятъ стѣны, окна, книги, навязчиво садятся на дѣтскія головы, и тѣмъ развлекаютъ вниманіе учениковъ. Въ этомъ отношеніи я никогда не шутилъ; напротивъ, безъ милосердія заставлялъ неповинующихся моимъ приказаніямъ собирать съ полу раскиданныя ими нечистоты.

Учитель не долженъ томить жаждой учащихся.—«Вздоръ»! говорилъ при мнѣ одинъ учитель ребенку, отпрашивавшемуся у него пить: «Можно ли до обѣда пить воду? Садись. Но какъ же быть тому ребенку, которому по утру, вмѣсто чаю, родители дали селедку съ чернымъ хлѣбомъ, или вчерашнихъ соленыхъ щей, или соленыхъ огурцовъ?

Дозволеніе ученикамъ выходить изъ класса во время урока можетъ быть поводомъ къ нѣкоторому замедленію преподаванія; можетъ случиться, что мальчикъ безъ всякой надобности отпросится и пошалитъ за глазами; можетъ-быть даже учителю придется отвѣчать за снисхожденіе къ нуждамъ учениковъ. Но всего этого можно избѣжать, если поставить въ классѣ графинъ съ водой и стаканъ. Въ крайнемъ случаѣ старшему ученику можно поручить надзоръ.

Если притомъ каждые полчаса учитель будетъ давать нѣсколько минутъ отдыха, въ которыя ученики могутъ пить, то вѣроятно большая часть ихъ и не будетъ проситься до положеннаго срока. Приглашаемъ учителей поставить себя на мѣсто ребенка, который почти исключительно питается лукомъ, селедкой, картофелемъ и хлѣбомъ. Чѣмъ скуднѣе и грубѣе пища, тѣмъ больше надо пить. Дѣти простолюдиновъ дома пьютъ очень часто. Хорошо ли мы будемъ поступать, если, лишая дитя удовлетворенія первой потребности, превратимъ для него школу въ какой-то адъ?

—

## ВАЖНОСТЬ ОПРЯТНОСТИ ВЪ ПЕДАГОГИЧЕСКОМЪ ОТНОШЕНІИ

> Кто судитъ о человѣкѣ по одеждѣ, о домѣ по хозяину, о душѣ по тѣлу, тотъ рѣдко ошибается. Человѣкъ, не заботящійся о тѣлѣ, которое видно, вѣрно не станетъ пещись и о душѣ, которой не видитъ.
>
> *Гиппель.*

Всѣмъ извѣстно благотворное вліяніе чистоплотности на тѣло. Чистоплотность укрѣпляетъ тѣло; напротивъ неопрятность разслабляетъ его и подвергаетъ отвратительнымъ и опаснымъ болѣзнямъ, возникающимъ отъ прекращенія дѣятельности кожной системы. Сотни—тысячи дѣтей вянутъ и чахнутъ отъ грязи. Поэтому всѣ толковые врачи строго предписываютъ частое умыванье водою, въ особенности холодною водою. При нѣкоторой опытности въ медицинѣ нельзя не согласиться съ знаменитымъ Гуфеландомъ, который говоритъ: «Едва вѣрится, какъ удивительно дѣйствуетъ это простое средство (умыванье). Оно незамѣтно укрѣпляетъ поверхность кожи и, дѣлая ее недоступнѣе вредному вліянію холода, сырости и другихъ перемѣнъ ат-

мосферы, становится самымъ вѣрнымъ предохранительнымъ средствомъ противъ насморковъ, кашлей, флюсовъ и лихорадокъ. Оно на всю жизнь укрѣпляетъ нервную систему, а дѣтей предохраняетъ отъ судорогъ, нервныхъ припадковъ и отъ болѣзненно-возбужденной чувствительности, могущей обратиться въ недугъ на всю жизнь. И такъ въ физическомъ воспитаніи самое первое и главное правило: каждое утро обтирать ребенка холодною водою съ головы до ногъ; впрочемъ сначала необходимо пріучать его тѣло къ такой температурѣ постепенно холоднѣйшими обтираньями. При этомъ нужно строго соблюдать, чтобы обмывать дѣтей не тотчасъ по оставленіи ими постели, а самое обтиранье производить быстро; собственно же холодныя *ванны* принадлежатъ къ разряду потрясающихъ средствъ для укрѣпленія тѣла, и дѣйствуютъ благотворно только на очень крѣпкія натуры, но не на дѣтей.» Хотя въ самомъ нѣжномъ возрастѣ должно купать и мыть дѣтей не иначе какъ въ теплой водѣ, но въ позднѣйшее время никакъ не слѣдуетъ этого допускать: какъ только дѣти подростутъ, теплую воду надо замѣнить холодною.

Но не станемъ распространяться о томъ, какъ дѣйствуетъ чистоплотность на успѣшное развитіе тѣла; а скажемъ нѣсколько словъ о томъ какое важное значеніе привычка къ опрятности имѣетъ относительно развитія духовной и нравственной жизни человѣка.

Неоднократно доказано, что душевная и сердечная чистота непремѣнно связана съ тѣлесною. И точно: чѣмъ ниже отдѣльный человѣкъ или народъ стоитъ по образованію, тѣмъ онъ больше погруженъ бываетъ въ нечистоплотность и неопрятность. Онъ даже чувствуетъ себя счастливымъ въ этой грязи. Самыя символическія умыванья, обливанья и спрыскиванья, бывшія прежде въ употребленіи у многихъ народовъ и сохранившіяся у нѣкоторыхъ по сію пору, несомнѣнно свидѣтельствуютъ объ этомъ. Чистоплотность имѣетъ большое вліяніе на ясность ду-

ши и на строеніе нрава. Кто, перемѣнивъ бѣлье или вышедъ изъ ванны, испыталъ пріятное чувство снова возбужденной жизненной дѣятельности, тотъ пойметъ, что чистоплотность не можетъ не отзываться на нравственномъ воспитаніи; ибо только при ясной душѣ можетъ развиться нравственная жизнь. Безъ ясности души не можетъ возникнуть и принести свой сладкій плодъ цвѣтокъ гуманности. Еще важнѣе то обстоятельство, что чистоплотность предрасполагаетъ къ сердечной непорочности. На этомъ основано правило, чтобы матери, наставницы и воспитательницы строго соблюдали чистоплотность и опрятность въ одеждѣ. Пріученіе къ опрятности есть первый шагъ къ образованію чувства прекраснаго, къ воспитанію вкуса. А красота и нравственное добро находятся въ близкомъ сродствѣ.

Пока человѣкъ (ребенокъ) не гнушается грязью, пока его не возмущаетъ видъ нечистоты на себѣ или на другомъ человѣкѣ, до тѣхъ поръ онъ не будетъ возмущаться и при встрѣчѣ съ душевной грязью, съ нравственнымъ цинизмомъ,—до тѣхъ поръ нечего помышлять о радостномъ стремленіи къ достиженію сердечной чистоты. Поэтому-то опрятнымъ содержаніемъ и пріученіемъ малютокъ къ внѣшнему порядку и чистоплотности, въ пріютахъ для малолѣтнихъ дѣтей, существенно содѣйствуютъ воспитанію ихъ въ нравственномъ отношеніи. Миссіонеры, вполнѣ вникнувшіе въ свое прекрасное призваніе, съ того и начинаютъ свое дѣло, что стараются пріохотить къ чистотѣ и порядку почти задыхающихся въ грязи эскимосовъ и гренландцевъ. Благопристойность, благонравіе и порядокъ, составляющіе какъ бы преддверіе къ нравственности, не мыслимы безъ опрятности. Потому-то мы вправѣ утверждать: «Тотъ, кто не печется о тѣлѣ, которое видно, не станетъ пещись и о душѣ, которой не видать

## НѢЧТО О ЧТЕНІИ.

> Не то, сколько мы читаемъ, а то, что мы читаемъ и какъ читаемъ, опредѣляетъ степень и характеръ нашего образованія.

Еще въ очень недавнее время книги у насъ были большою рѣдкостью не только въ крестьянскомъ, но и въ мѣщанскомъ, купеческомъ и чиновьничьемъ быту. Даже у иного помѣщика, случалось, вся библіотека состояла изъ псалтыря и стараго мѣсяцослова. Но прошли тѣ времена,—и слава Богу! Книга все болѣе проникаетъ во всѣ слои общества, становится совѣтникомъ, утѣхою, развлеченіемъ, умственною пищею, часто нравственною опорою, для семьянина и одинокаго бобыля. Уже не далеко то время—будемъ надѣяться—когда у всякаго нашего мужичка будетъ цѣлая маленькая библіотека дешевыхъ изданій, къ которой онъ, въ праздные часы, будетъ прибѣгать, вмѣсто того чтобы идти въ кабакъ или въ трактиръ. Книга внесетъ въ домъ его довольство, разрушаемое нынѣ кабакомъ,—научитъ его многому полезному, дастъ женѣ его то нравственное вліяніе, которое мать семейства должна имѣть на дѣтей и мужа.

Въ сословіяхъ привилегированныхъ книга уже нынѣ имѣетъ ту степень гражданственности, которая приличествуетъ умному и дѣльному развлеченію. Чиновники, купцы уже болѣе и болѣе читаютъ. Зажиточные люди даже, почти непремѣнно, выписываютъ одинъ журналъ. Учащаяся молодежь читаетъ съ жадностью. Поэтому мы почитаемъ своевременнымъ постановить нѣкоторыя правила для чтенія, для того чтобы оно было производительнѣе, полезнѣе и вообще вліятельнѣе. Для большей же ясности—проведемъ паралель между чтеніемъ и употреб-

леніемъ пищи. Чтеніе есть умственная пища, и потому можетъ быть подведена подъ правила, аналогическія съ правилами гигіены. Главныя правила для употребленія пищи, почти буквально примѣнимыя и къ чтенію, суть слѣдующія:

1. Касательно *выбора пищи* (тѣлесной и духовной) пригодны правила:

а) «Предпочитай питательную пищу вкусной!» Это правило въ отношеніи чтенія означаетъ: «предпочитай поучительныя книги занимательнымъ!» Жаль того времени, которое мы проводимъ за пустымъ чтеніемъ: время—вещь драгоцѣнная, которую должно расходовать съ большою осмотрительностью.

б) «Избѣгай слишкомъ пряныхъ и сложныхъ кушаньевъ, они вредятъ желудку!» Къ чтенію это правило примѣняется такъ: «Не читай книгъ, исключительно возбуждающихъ чувство и приводящихъ воображеніе въ лихорадочное настроеніе; такіе книги притупляютъ вкусъ, усыпляютъ волю и энергію дѣятельности и колеблютъ нравственныя правила.»

в) «Слабому желудку прилична только легкая, рыхлая пища, крѣпкому же—твердая и жесткая!» Это правило, въ отношеніи духовной пищи, можетъ быть выражено словами: «При выборѣ книгъ, которыя мы хотимъ прочесть, мы должны строго соображаться со своими умственными способностями и всегда помнить вопросъ, предложенный апостоломъ Филиппомъ управителю Аравіи: «понимаешь ли ты то, что читаешь?»

г) «Ради минутнаго наслажденія не ѣшь того, въ чемъ есть примѣсь вредныхъ для здоровья веществъ!» Это правило примѣнимо къ чтенію слѣдующимъ образомъ: «Избѣгай чтенія книгъ, которыя могутъ влить въ твое сердце ядъ зла. За непродолжительнымъ развлеченіемъ, доставляемымъ подобнымъ чтеніемъ, обыкновенно слѣдуетъ раскаяніе въ утратѣ нравственныхъ и религіозныхъ убѣжденій.»

2. Въ отношеніи *времени*, приличнаго для употребленія пищи и для чтенія, можетъ послужить правило: «*Ѣшь и читай всегда во время!*» Все хорошо въ свою пору, говоритъ мудрецъ древности: это относится и къ чтенію. Для человѣка, по званію не ученаго, чтеніе дѣло второстепенное. Не должно дѣлать его главнымъ занятіемъ, изъ опасенія упустить какую-нибудь изъ своихъ обязанностей. Человѣкъ, много читающій въ ущербъ исполненію своихъ обязанностей, походитъ на гастронома, который живетъ повидимому только для того, чтобы ѣсть.

3. Относительно *количества*, въ чтеніи придерживайся правила, безъ котораго нельзя обойтись и въ ѣдѣ, а именно: «*въ мѣру!*» Всякая излишняя ѣда вредно дѣйствуетъ на здоровье, такъ же какъ излишнее чтеніе ослабляетъ память, вмѣсто того чтобы укрѣплять ее, обременяетъ духъ, вмѣсто того чтобы освѣжать его.

*Читая, не бросайся отъ одного къ другому, но, только прочитавъ одну книгу и переваривъ ея содержаніе, переходи къ другой.*

4. Касательно того, *какъ* слѣдуетъ читать? очень важно замѣтить, что въ той же мѣрѣ, какъ здоровѣе кушать медленно, чѣмъ глотать пищу съ жадностью,—медленное, зрѣлообдуманное чтеніе должно принести болѣе пользы, чѣмъ быстрое и поверхностное. Надо углубиться въ предметъ, о которомъ говорится въ книгѣ, для того чтобы умственно переварить его и обратить въ плоть и кровь. Вообще всякому, по поводу чтенія, не худо помнить слова Священнаго писанія: «*Дитя мое, обдумай, что можетъ послужить въ пользу твоему тѣлу (духу) и не давай ему того, что служитъ ему во вредъ!*» (Іис. Сир. 37, 10.)

---

## ОСКОЛКИ МЫСЛЕЙ.

Когда невѣжда встрѣчаетъ необыкновенныя явленія въ

жизни, причину которыхъ онъ не умѣетъ себѣ объяснить, то на него находитъ страхъ. Страхъ мѣшаетъ ему дознаться настоящей причины, потому что овладѣваетъ его умомъ и чувствами, отнимаетъ у него способность здраво судить. Воображеніе вытѣсняетъ разсудокъ; подъ вліяніемъ воображенія явленіе принимаетъ чудовищные размѣры: оно представляется слѣдствіемъ какихъ-то странныхъ и ужасныхъ причинъ; страхъ доходитъ постепенно до ужаса, а ужасъ такъ отуманиваетъ разсудокъ, что несчастливцу кажется, что онъ въ дѣйствительности видитъ воображаемыя причины. Тутъ являются передъ нимъ привидѣнія, порожденія его собственнаго воображенія.

Точно такъ же, какъ глазъ нашъ не можетъ хорошо разглядѣть слишкомъ близкихъ предметовъ, мы рѣдко вѣрно можемъ судить о человѣкѣ, близкомъ нашему сердцу.

Подобно тому, какъ дѣло можетъ крѣпнуть и развиваться только при сообразномъ съ природою уходѣ за нимъ; какъ врачъ только тогда можетъ успѣть въ своихъ стараніяхъ исцѣлить насъ отъ тѣлесныхъ болѣзней, когда ему удается устранить всѣ препятствія, противящіяся свободнымъ отправленіямъ природы: такъ же и умъ человѣческій только тогда можетъ вполнѣ развиться, когда ведутъ его естественнымъ путемъ. Въ душевныхъ болѣзняхъ только тогда можно ожидать исцѣленія, когда сорваны оковы, замедляющія свободное движеніе ума, когда открытъ этому движенію соотвѣтственный исходъ.

Второе изданіе журнала «Учитель» за 1861 годъ состоитъ изъ слѣдующихъ 12 брошюръ, которыя, кромѣ первыхъ двухъ, продаются и отдѣльно:

1) Матеріалы по части педагогики и дидактики. 482 стр. въ 16 д. л.

2) Матеріалы для устройства народныхъ училищъ. 396 стр.

3) Опытная психологія въ примѣненіи къ воспитанію и обученію дѣтей. Составилъ по Бенеке, Дресслеру и др. Н. Вессель. 192 стр. Цѣна отдѣльно 40 коп., на перес. 1—3 экз. за 1 ф.

4) Дитя въ первые годы жизни. Очерки первоначальнаго тѣлеснаго и духовнаго воспитанія. 128 стр. Цѣна отд. 35 коп.; на перес. 1—3 экз. за 1 ф.

5) Изъ области естественныхъ наукъ. Часть I: *Что всякому нужно знать изъ химіи.* А. Бернштейна. Съ нѣм. 138 стр. Цѣна отд. 35 коп., на перес. 1—3 экз. за 1 ф.

6) Изъ области естественныхъ наукъ. Часть II: *О питаніи и пищѣ. Кое-что изъ метеорологіи. О жизни земли.* А. Бернштейна. Съ нѣм. 142 стр. Цѣна отд. 35 коп.; на перес. за 1 ф.

7) Изъ области естеств. наукъ. Часть III: Мелкія статьи различныхъ авторовъ. 77 стр. Цѣна отд. 20 коп.; на перес. 1—5 экз. за 1 ф.

8) Бесѣды съ дѣтьми о вѣрѣ и нравственности христіанской. Соч. свящ. и законоучителя Маріинскаго института Д. Соколова. 256 стр. Цѣна отд. 50 коп.; на перес. за 1 ф.

9) Наглядная ариѳметика. Руководство для первоначальнаго домашняго обученія. Съ 69 рисунками въ текстѣ. 62 стран. Цѣна 25 коп.; на перес. 1—4 экз. за 1 ф.

10) Элементарная геометрія Дистервега. Учебное пособіе для уѣздныхъ училищъ и вообще для начинающихъ. Перевелъ съ нѣмецкаго и дополнилъ В. Воленсъ. Съ 83 чертежами въ текстѣ. XI и 134 стран. Цѣна отд. 30 коп. на перес. 1—3 экз. за 1 ф.

11) Бесѣды о русской исторіи Ореста Миллера. Выпускъ первый. Отъ первобытныхъ временъ до Ярослава. 188 стр. въ 12 д. л. Цѣна отд. 25 коп.; на пер. 1—3 экз. за 1 ф.

12) Наша дѣтская литература. Опытъ библіографіи современной отечественной дѣтской литературы, преимущественно въ воспитательномъ отношеніи. Ф. Толля. 332 стран. въ 16 д. л. Цѣна отд. 65 к., на перес. за 1 ф.

Цѣна всѣмъ брошюрамъ вмѣстѣ 4 р. съ пересылкою.

Прибавленіе:

Первое ознакомленіе дѣтей съ природою. Руководство для родителей и воспитателей. Соч. Д-ра Б. Зигисмунда: Съ 27 политипажами. Перев. съ нѣм. В. Воленса. 188 стр. въ 12 д. л.

При 2-мъ изданіи прибавленія не полагается. Цѣна ему отд. 50 коп., на перес. за 1 ф. Желающіе же пріобрѣсть его вмѣстѣ со всѣми другими брошюрами прилагаютъ, сверхъ 4 р., только 30 коп.,

Желающіе пріобрѣсть эти книги или подписаться на журналъ Учитель, благоволятъ надписывать на своихъ требованіяхъ. Въ редакцію журнала «Учитель» въ Спб.

LIBRARY OF CONGRESS
0 019 793 181 4